

¿LA PUBLICIDAD INVADE Y ME PERSUADE! ¿QUÈ HAGO? CRÍTICO Y TOMO
DECISIONES:
UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE COMUNICATIVO PARA LA
COMPRENSIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS, TIPO AFICHE, CON ESTUDIANTES
DE GRADO OCTAVO DE LAS I.E JOSE AGUSTIN SOLANO Y PAULO VI DE
BARRANCAS.

Maria Angélica Fernández
Clarena Mendoza Ceballos

Universidad Tecnológica de Pereira
Facultad en Educación
Maestría en Educación

2019

¿LA PUBLICIDAD INVADE Y ME PERSUADE! ¿QUÈ HAGO? CRÍTICO Y TOMO
DECISIONES:
UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE COMUNICATIVO, PARA LA
COMPRENSIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS, TIPO AFICHE, CON ESTUDIANTES
DE GRADO OCTAVO DE LAS I.E JOSE AGUSTIN SOLANO Y PAULO VI DE
BARRANCAS.

Trabajo para optar al título de Magíster en Educación

Asesor

Jhon Alejandro Marín Peláez

Maria Angélica Fernández
Clarena Mendoza Ceballos

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad en Educación

Maestría en Educación

2019

Nota de aceptación

Director de tesis

Jurado

Jurado

Pereira, ____ de _____ del 2018

Dedicatoria

A mis hijos, Shirley y Orlando y a mi compañero, Jorge por su comprensión, paciencia y soportar mi ausencia, aun estando con ellos.

María Angélica Fernández

A mi familia y amigos por su acompañamiento incansable, ellos me alentaron diariamente con el ferviente deseo de ver este sueño cristalizado.

Clarena Mendoza Ceballos

Agradecimientos

A Jehová Dios, por permitirnos transitar por este camino que, sin sus bendiciones, proveyéndonos los medios, tanto físicos como espirituales, en especial la perseverancia, habría sido imposible conocer. Al Ministerio de Educación Nacional, por la oportunidad a través del Programa Becas para la Excelencia Docente y a la Universidad Tecnológica de Pereira que, como mediadora con su excelente grupo de Tutores, nos ofreció múltiples herramientas para el análisis y reflexión de nuestras prácticas logrando con ello hacernos tomar conciencia de nuestras necesidades y disfrutar de un proceso de aprendizaje significativo que, sin duda, nos ha transformado a nivel personal y profesional.

En especial, a nuestro asesor, Magister Jhon Alejandro Marín Peláez, por su apoyo incondicional y disposición en todo momento para ayudarnos durante todo el proceso hasta lograr nuestra meta.

Resumen

La presente investigación, que se desarrolló dentro del Macroproyecto de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, tuvo como propósito determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la comprensión de textos argumentativos, tipo afiche, de los estudiantes de grado 8, de las instituciones José Agustín Solano y Paulo VI del municipio de Barrancas, la Guajira.

Para ello, se utilizó la metodología cuantitativa, con enfoque cuasi-experimental, intragrupo, con una muestra de dos grupos de 25 estudiantes, cada uno, a quienes se les aplicó una prueba tipo cuestionario, validados por prueba piloto y juicio de expertos, antes y después de implementada la secuencia, para valorar la comprensión en las dimensiones: situación de comunicación, superestructura y lingüística textual, con tres indicadores cada una, fundamentados en las propuestas de Jolibert(1995), la primera, y Álvarez(2001) la segunda y tercera.

Los resultados de la valoración fueron analizados y comparados mediante estadística descriptiva, dando como resultado la validación de la hipótesis de trabajo, demostrando que se pudo mejorar la comprensión en los estudiantes quienes avanzaron de los niveles bajo y medio al nivel alto.

Además de la metodología cuantitativa, se implementó la cualitativa para el análisis de las prácticas de las docentes investigadoras, cuyas reflexiones se generaron de los diarios de campo registrados por ellas durante el desarrollo de la secuencia, con el fin de transformar dichas prácticas.

Palabras claves: Comprensión lectora, secuencia didáctica, enfoque comunicativo, texto argumentativo, afiche, prácticas reflexivas.

Abstract

The present investigation was developed within the Macroproject of the Master in Education of the Technological University of Pereira whose purpose was to determine the incidence of a didactic sequence of communicative approach for the understanding of the poster-like advertising argumentative text in the students of 8th of the institutions José Agustín Solano and Paulo VI of the municipality of Barrancas, La Guajira.

To do this, the quantitative methodology was used with a quasi-experimental, intra-group approach, with a sample of two groups of 25 students each to whom a questionnaire-type test was applied, validated by pilot test and expert judgment, before and after implementation. the sequence to assess understanding in the dimensions: communication situation, superstructure and textual linguistics, with three indicators each, based on the proposals of Jolibert (1995), the first and Álvarez (2001), the second and third.

The results of the assessment were analyzed and compared by descriptive statistics, resulting in the validation of the work hypothesis showing that the understanding could be improved in the students who advanced from the low and medium levels to the high level.

In addition, the quantitative methodology was used to analyze the practices of the research faculty, whose reflections were generated from the field journals recorded by them during the development of the sequence, in order to transform said practices.

Key words: Reading comprehension, didactic sequence, communicative approach, argumentative text, poster, reflexive practices.

Tabla de contenido

| | |
|--|----|
| 1. Presentación | 14 |
| 1.2 Objetivos | 30 |
| 1.2.1 General | 30 |
| 1.2.2 Específicos | 30 |
| 2. Marco teórico | 32 |
| 2.1 El lenguaje | 32 |
| 2.2 Concepciones de lectura | 36 |
| 2.3 Comprensión lectora | 39 |
| 2.4 Modelos de comprensión lectora | 42 |
| 2.4.1 Descendente (top down) | 43 |
| 2.4.2 Modelo de procesamiento Interactivo. | 43 |
| 2.4.3 Perspectiva interactiva discursiva: Martínez (2002). | 45 |
| 2.5 Enfoque comunicativo | 47 |
| 2.6 El texto argumentativo | 49 |
| 2.7 La publicidad | 53 |
| 2.7.1 El mensaje impreso | 56 |
| 2.8 Secuencia didáctica | 58 |
| 2.9 Prácticas reflexivas | 60 |
| 3. Marco metodológico | 63 |
| 3.1 Tipo de investigación. | 63 |
| 3.2 Diseño de la investigación | 64 |
| 3.3 Población | 64 |
| 3.3.1 Muestra | 64 |
| 3.4 Hipótesis | 65 |
| 3.4.1 Hipótesis de trabajo. | 65 |
| 3.4.2 Hipótesis nula. | 65 |
| 3.5 Variables | 65 |
| 3.5.1 Variable independiente: Secuencia didáctica. | 65 |
| 3.5.2 Variable dependiente | 67 |
| 3.6 Técnicas e instrumentos | 69 |

| | |
|---|-----|
| 3.6.1 Procedimiento | 71 |
| 3.6.1.1 Validación por prueba piloto. | 71 |
| 3.6.1.2 Validación por juicio de expertos. | 71 |
| 3.7 Etapas del proyecto | 72 |
| 4. Análisis de la información | 73 |
| 4.1 Análisis cuantitativo de la comprensión del texto argumentativo tipo afiche | 72 |
| 4.1.1 Prueba de hipótesis | 74 |
| 4.1.2.1 Dimensión 1 Situación de comunicación. | 81 |
| 4.1.2.2 Dimensión 2 superestructura | 87 |
| 4.1.2.3 Dimensión 3: Lingüística textual | 97 |
| 4.2 Análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza | 111 |
| 4.2.1 Docente 1: CLARENA MENDOZA CEBALLOS | 111 |
| 4.2.1.1 Fase de planeación | 111 |
| 4.2.1.2 Fase de desarrollo | 111 |
| 4.2.1.3 Fase de evaluación | 114 |
| 4.2.2 Docente 2: MARIA ANGELICA FERNANDEZ | 116 |
| 4.2.2.1 Fase de planeación | 116 |
| 4.2.2.2 Fase de desarrollo | 119 |
| 4.2.2.3 Fase de evaluación | 123 |
| 5. Conclusiones | 129 |
| 6. Recomendaciones | 133 |

Lista de figuras

| | |
|---|-----|
| <i>Figura. 1 Texto Argumentativo</i> | 48 |
| <i>Figura. 2 Evidencia de la actividad realizada en la sesión 4</i> | 81 |
| <i>Figura. 3 Textos argumentativos elaborados por los estudiantes</i> | 86 |
| <i>Figura. 4 Hipótesis de lectura en superestructura de un afiche realizada por los estudiantes</i> | 87 |
| <i>Figura. 5 Respuestas del Pre-test y Pos-test en la dimensión superestructura. Grupo 1</i> | 89 |
| <i>Figura. 6 Respuestas del Pre-test y Pos-test en la dimensión superestructura. Grupo 2</i> | 90 |
| <i>Figura. 7 Respuestas del Pre-test y Pos-test en la dimensión lingüística textual, grupo 1</i> | 94 |
| <i>Figura. 8 Respuestas del Pre-test y Pos-test en la dimensión lingüística textual, grupo 2.</i> | 95 |
| <i>Figura. 9 Hipótesis de lectura en la lingüística textual, uso tamaño de letras.</i> | 97 |
| <i>Figura. 10 Clase sobre los procedimientos retóricos realizada en la sesión 12</i> | 101 |
| <i>Figura. 11 Diseño de afiches en el aula de informática, grupo 2</i> | 103 |
| <i>Figura. 12 Uso de procedimientos retóricos (anáfora) en el grupo 1.</i> | 103 |
| <i>Figura. 13 Uso de procedimientos retóricos (anáfora) en el grupo 2</i> | 104 |

Lista de Gráficas

| | |
|---|-----|
| <i>Gráfica 1 Comparativo general Pre-test y Pos-test</i> | 73 |
| <i>Gráfica 2 Comparación General de Dimensiones Pre-test- Pos-test.</i> | 75 |
| <i>Gráfica 3 Situación de comunicación</i> | 78 |
| <i>Gráfica 4 Superestructura</i> | 84 |
| <i>Gráfica 5 Lingüística textual</i> | 93 |
| <i>Gráfica 6 Actividad identificación de procedimientos retóricos, sesión 12.</i> | 102 |

Lista de tablas

| | |
|--|----|
| <i>Tabla 1 Secuencia didáctica y sus fases</i> | 62 |
| <i>Tabla 2 Variable dependiente</i> | 64 |
| <i>Tabla 3 Categorías análisis de diario de campo</i> | 67 |
| <i>Tabla 4 Etapas del proyecto</i> | 68 |
| <i>Tabla 5 Medidas de tendencia central Gr1</i> | 71 |
| <i>Tabla 6 Medidas de tendencia central Gr2</i> | 71 |
| <i>Tabla 7. Niveles de desempeño en el Pre-test y Pos-test de los Grupos 1 y 2</i> | 72 |

1. Presentación

Esta investigación se desarrolla en el marco del Macroproyecto de didáctica del lenguaje, en la línea de investigación de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, con la cual se pretende determinar la incidencia de una secuencia didáctica en la comprensión de textos argumentativos, tipo afiche, de los estudiantes de 8° de las instituciones educativas José Agustín Solano y Paulo VI de Barrancas.

A partir de los resultados de la investigación, se espera impactar en las prácticas de enseñanza de los docentes del área de lenguaje, especialmente los de las instituciones donde se lleva a cabo, propiciando espacios de reflexión para la transformación de sus prácticas con el fin de que sean enfocadas, más que en conocimiento teórico de aspectos formales de la lengua, y en este sentido al desarrollo de competencias comunicativas en contextos reales de comunicación, basadas en prácticas sociales, como en este caso la publicidad, y por ende, ofrezca a los estudiantes diversas posibilidades para conocer y comprender los textos promoviendo también el cambio de sus percepciones en las formas de aprender la lectura, y por qué no, de la escritura.

En este primer capítulo se presenta la contextualización del problema desde el cual surge la necesidad de realizar la propuesta de investigación y los objetivos que marcan las pautas para la ejecución de la misma. En el segundo, los referentes teóricos que fundamentan el proyecto desde autores como Vigotsky, Jolibert, Álvarez, Perrenoud, entre otros. En el tercero, el tipo de investigación, diseño, hipótesis, variables, técnicas e instrumentos, procedimientos y etapas del proyecto. En el cuarto capítulo, análisis de la información que comprende: uno cuantitativo, en el que se presenta la interpretación y contrastación de los resultados obtenidos en el Pre-test y el Pos-test, pruebas con los que se valoraron los aprendizajes en cada una de las dimensiones

propuestas para el estudio del afiche y uno cualitativo, que da cuenta de la reflexión de las prácticas de las docentes investigadoras a partir de sus diarios de campo. Para terminar, se presentan las conclusiones haciendo un balance del logro de los objetivos con relación al problema inicialmente identificado y las recomendaciones para futuras investigaciones que surjan desde la enseñanza del lenguaje para mejorar la comprensión textual en los estudiantes.

1.1 Planteamiento del problema

El lenguaje, como eje fundamental de la comunicación, permite la interacción constante en situaciones reales donde se hace necesario conocer y utilizar en forma adecuada los sistemas de signos verbales y no verbales, comunes entre los individuos pertenecientes a una misma cultura, quienes a su vez, en este proceso comparten emociones, sentimientos, códigos y demás, que en la mayoría de los casos, les resultan insuficientes para comunicarse y comprender a los demás utilizando únicamente la expresión oral. Por ello, se hace necesario adquirir habilidades que les permitan desarrollar las competencias relacionadas con la expresión escrita, más específicamente, la lectura y la escritura que, hoy por hoy, se han convertido en pilares esenciales para desempeñarse en una sociedad cada vez más exigente.

Respecto a lo anterior, Cassany (2006) señala que la lectura y la escritura no son solo herramientas para adquirir conocimiento, ellas sirven también para compartir, enriquecer, relacionar, comprender, transponer y reconstruir en las diversas disciplinas, los significados que habilitan al sujeto para tomar conciencia crítica, denominar el mundo y modificarlo. En este sentido, dichas herramientas permiten armar la identidad personal, adquirir un perfil profesional, académico o cívico y ganar o perder estatus en la comunidad; es decir, permiten actuar y mejorar las condiciones de vida.

Ahora bien, el lenguaje contribuye al desarrollo personal y social ya que es el mediador entre las relaciones del sujeto, con otros y consigo mismo. Es necesario recalcar que con la práctica de la lectura y la escritura, dicho sujeto adquiere los recursos necesarios que le permiten la socialización de saberes, adaptación al medio y su integración, la adquisición de valores y creencias que se convierten en la estructura de identidad cultural para desenvolverse en cada uno de los roles que debe asumir en la sociedad y desde ellos, sentar posiciones frente a situaciones que se generan de los diversos contextos comunicativos en los que interactúa con los demás.

De este modo, la lectura juega un papel muy importante si se entiende que ella es la interacción entre el texto, lector y contexto, lo que permite tener distintas interpretaciones, reflexionar y así comprender el entorno. Desde esta perspectiva, Cassany (2006) y Solé (1992) identifican unos procesos cognitivos necesarios para comprender: predecir, aportar saberes previos, hacer hipótesis y verificarlas, inferir y construir significado.

En razón de la complejidad de dichos procesos, la sociedad delega a la escuela la labor de promoverlos, se espera que en ella personas especializadas actúen como facilitadores e instruyan para el desarrollo de competencias comunicativas que se fortalecen con el aprendizaje de la lectura y la escritura, la misma práctica como tal exige para poder transitar en niveles más avanzados del conocimiento. Es decir, que la enseñanza de la lectura y la escritura, además de permitir el conocimiento del lenguaje, brinde variadas y múltiples posibilidades para el desarrollo tanto social como individual del estudiante.

Por lo anterior, la escuela toma el lenguaje como referente primordial en su currículo, ya que es a través de este que el estudiante puede desempeñarse en las diversas áreas del conocimiento. En consecuencia, el desafío más grande de los docentes consiste en darle al lenguaje la relevancia que tiene como eje integrador de todos los saberes y llevar los estudiantes a

desarrollar todo su potencial para usarlo en las situaciones que le ofrezca el contexto, dentro y fuera de la escuela.

De acuerdo con lo propuesto por Lerner (2001), la escuela debe ser un espacio que propicie la articulación de los saberes, a partir de la creación de comunidades de lectores conformadas por docentes de todas las áreas que despierten en sus estudiantes el interés de acudir a los textos, no solo atribuyendo la necesidad de la búsqueda de información, sino que además, la usen para comprender mejor las situaciones de su vida cotidiana, resolverlas y tomar posición crítica y reflexiva ante lo que consideren justo o injusto.

Sin embargo, surgen una serie de dificultades en cuanto a las propuestas que se deben implementar en la enseñanza del lenguaje. Esto se puede evidenciar, más específicamente, en los procesos de la lectura que no han sido conducidos en forma idónea por los docentes encargados de esta labor, como lo es desarrollar esta competencia, debido a que se mantiene la concepción tradicional de que la lectura es el medio que permite hacer análisis gramatical de palabras, frases y oraciones (Suaza, 2017), con lo que el docente cree puede conducir al estudiante a una mejor comprensión del texto.

Según Cassany (2006), en este enfoque tradicional la lectura está centrada en la decodificación literal, dejando de lado la comprensión. De igual manera, Arbeláez y Ramírez (2014) plantean que este enfoque toma la lectura como “habilidad perceptivo- motora (decodificar), por tanto, lo que se debe enseñar son grafías y sonidos, dejando de lado la comprensión para grados superiores, centrándose en los aspectos literales del texto y desconociendo las inferencias y argumentaciones” (p.28). Al respecto, Díaz y Londoño (2016) señalan la importancia de orientar actividades de lectura desde los tres niveles: literal, inferencial y crítico.

Ahora bien, para lograr la comprensión de sus estudiantes, los docentes aplican en el aula actividades, entre otras, de lectura de diversos textos, donde predominan los más sencillos y la resolución de cuestionarios que permitan verificar en el estudiante la capacidad para encontrar los significados que, desde el punto de vista del docente, son los apropiados. Mientras que, el estudiante asume una actitud pasiva, por su parte, el docente es quien controla y decide qué se aprende y no precisamente, orientando en el cómo y para qué se aprende, negándole la posibilidad de llevar un proceso meta-cognitivo. sobre este proceso, Arango y otros (2015), proponen propiciar la comprensión a través de estrategias metacognitivas, dado que, implican que el lector planifique, supervise y evalúe su propia lectura, y por ende su comprensión sea más profunda.

En consecuencia, el estudiante no tiene un propósito claro para la lectura. Lo que predomina es leer para responder preguntas que, supuestamente, dan cuenta de qué tanto entendió el texto. Lo cual genera dificultades en la comprensión e interpretación de textos complejos, en especial, los argumentativos, que exigen avanzar en la inferencia y la criticidad, habilidades indispensables para tomar posición frente a determinadas situaciones y que, además, promueven el desarrollo de la capacidad para resolverlas.

Prueba de los resultados poco satisfactorios obtenidos en la enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora son los bajos niveles de desempeño que tienen los estudiantes en diversos países del mundo. Garcés (2017), señala que a pesar de que el currículo en Chile promueve que los estudiantes de 8 grado lean diversos tipos de textos y sean capaces de ampliar sus significados y relacionarlos con otros textos, se trabaja de manera inadecuada en el aula la comprensión de textos argumentativos porque a estos se les dificulta opinar, diferenciar hechos de opiniones y comparar distintas visiones expuestas en los textos leídos.

En Honduras, Mejía (2013) quien cimienta su investigación en los problemas de comprensión de los estudiantes de séptimo y octavo grado, indica que el hábito lector es muy reducido, por lo tanto se tiene poco dominio de la lectura lo cual constituye un obstáculo para acceder a la información. Molina, (2016) plantea que en Ecuador los lineamientos curriculares para el bachillerato general unificado enfatizan en el desarrollo de destrezas de la comprensión lectora y que se hace necesario que los docentes busquen nuevos métodos para desarrollarlas.

Lo anterior se refleja, además, en los resultados de las pruebas estandarizadas (internacionales, nacionales, internas y externas). Por ejemplo, la Prueba internacional PISA (Programa para la evaluación Internacional de los Alumnos), que tiene como interés particular evaluar cada tres años a los estudiantes de 15 años, independientemente del grado que cursan, sus habilidades y aptitudes para analizar y resolver problemas, manejar información para enfrentar situaciones tomando como referente las competencias correspondientes a contenidos, procesos y contextos desarrolladas en matemáticas, lectura y ciencias, reflejados puntualmente, en la última evaluación aplicada en el año 2012, donde se observa particularmente que en los estudiantes colombianos el promedio de los desempeños es inferior al de los otros países participantes.

Con respecto a lo expuesto en el párrafo anterior, Colombia se ubicó en el lugar 62 de 65 países evaluados, evidenciándose que hay grandes dificultades en lectura, en la cual se alcanzan sólo las competencias mínimas, que piden cuenta del reconocimiento de información explícita en los textos. Vistos de este modo, los resultados de la prueba PISA indican que en Colombia los estudiantes no alcanzan a desarrollar un nivel intermedio, que evalúa la capacidad para discernir tipos de textos, inferir información nueva y relacionar los contenidos con los de otros leídos, y peor aún, un nivel más alto de exigencia, el cual se requiere, teniendo en cuenta la necesidad de

mejorar el desempeño escolar, habilidades sociales contemporáneas como: la capacidad para interpretar, reflexionar y emitir opiniones propias sobre diversos aspectos de un texto.

En el mismo sentido, los resultados de la Prueba Nacional Saber del año 2015 evidencian que el 60% de los estudiantes colombianos del grado 9 se mantiene entre los niveles de desempeño insuficiente y mínimo en el área de lenguaje y en un desempeño menos alentador se encuentra el departamento de la Guajira con el 79% de estudiantes en dichos niveles. Estos resultados corroboran que la comprensión lectora es un problema general que podría originarse por la poca efectividad de las estrategias pedagógicas aplicadas a nivel nacional para la enseñanza de la lectura.

Por todas las razones antes mencionadas, en Colombia, todos los actores involucrados en la educación (Ministerio de Educación, Secretarías, Instituciones Educativas y comunidad en general), se han preocupado e interesado por superar la visión tradicional y promover una pedagogía acorde con las necesidades del mundo actual, en la que los estudiantes accedan de manera comprensiva a los conocimientos y puedan usarlos dentro y fuera de la escuela, de acuerdo con las exigencias de los distintos contextos (MEN, 2006). Esto implica, además, la identificación y el análisis de todos los factores que inciden, desde la concepción que cada uno de estos actores tiene sobre la práctica de enseñanza y el aprendizaje de la lectura hasta el resultado obtenido del proceso de planeación, ejecución, evaluación y reflexión de dicha práctica.

Se aúnan grandes esfuerzos por mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en especial, dentro de las áreas de ciencias naturales, competencias ciudadanas, matemáticas y lenguaje, implementando estrategias desde la reforma educativa como la creación de referentes nacionales (Lineamientos, Estándares y Derechos Básicos de Aprendizajes) con los

que se busca estandarizar la educación, pretendiendo que todos los niños, niñas y jóvenes del país adquieran los mismos conocimientos y desarrollan las competencias necesarias para usarlos en situaciones concretas, cumpliendo así con expectativas comunes de Calidad Educativa.

En concordancia con lo anterior, Arbeláez y Ramírez (2014) apoyan “la creación y aplicación de estrategias de programas específicos que mejoren las prácticas educativas atendiendo de esta manera a la recomendación propuesta en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) logrando un mejoramiento en la Calidad Educativa” (p.33).

A pesar de todos estos esfuerzos, se sigue evidenciando en la realidad una gran brecha, entre el ideal que se plantea en las teorías y lo que muchas instituciones educativas del país viven realmente. Así lo demuestran en sus investigaciones; Jiménez (2015) quien señala que no existe en el colegio investigado un currículo oficial en el que se determine cómo enseñar la lectura, basándose solo en las propuestas de un texto guía, y que, a pesar de que los talleres contienen preguntas en los tres niveles, los estudiantes realizan una lectura superficial. Arango y otros (2015) señalan que la mayoría de los estudiantes no alcanzan los niveles de competencia de lectura porque los resultados arrojados en las pruebas saber son poco satisfactorios.

No ajenas a este contexto se encuentran las Instituciones Educativas José Agustín Solano y Paulo VI de Barrancas, cuyos resultados en la Prueba Saber demuestran, especialmente en la Básica Secundaria, que los procesos de enseñanza aprendizaje llevados a cabo distan o no son coherentes con lo propuesto desde los diferentes enfoques teóricos relacionados con la didáctica del lenguaje.

Ahora bien, los resultados más concretos de la prueba de lenguaje en noveno grado revelan que, en ambas instituciones, más del 70% de los estudiantes están ubicados entre los niveles insuficiente y mínimo, menos del 30% alcanza el nivel satisfactorio y el nivel avanzado se mantiene en 0%. Aunque, en el 2015, en la institución José Agustín Solano disminuye el porcentaje del nivel insuficiente, con respecto a los años anteriores, es estable el mayor porcentaje en los niveles de desempeño más bajos.

Teniendo en cuenta los aprendizajes evaluados en los componentes semántico, sintáctico y pragmático de la competencia lectora propuestos en la matriz de referencia y el reporte de competencias y aprendizajes sobre resultados de la Prueba Saber, de las Instituciones José Agustín Solano y Paulo VI, se tiene que el 65% y el 63% de los estudiantes, respectivamente, no contestó correctamente los ítems correspondientes a la competencia lectora. La mayor debilidad se evidencia en los aprendizajes del componente semántico, en las dos instituciones y, además, en el componente sintáctico, en Paulo VI.

Dicho de otro modo, en palabras de Jolibert (2002), los estudiantes no tienen conciencia de lo que es interrogar un texto y atribuirle sentido. Esto es posible en la medida que el docente les proporcione a los estudiantes, desde su rol de orientador, el mayor número de oportunidades para que él movilice sus saberes previos y los relacione con el nuevo conocimiento, ya sea, para ampliarlo o modificarlo. Desde el análisis de los resultados de la prueba Saber se infiere que dichas oportunidades se reducen solo a ofrecer nuevos contenidos. Por ello, el estudiante tiene dificultad para recuperar información explícita e implícita de un texto, reconocer su estructura y componentes, identificar los hilos conductores que permiten relacionar las temáticas para comprender el sentido global del texto, lo que implica reconocer el contexto en que fue

construido, la intención del autor al escribirlo, establecer relaciones de éste con otros antes leídos y por consiguiente, tomar posición y argumentar.

Los aprendizajes antes mencionados, en los que se sugiere poner especial énfasis para mejorar dentro de una competencia lectora, demuestran que en estas instituciones se hace necesario implementar acciones de mejoramiento que promuevan el desarrollo de habilidades desde los tres componentes evaluados: sintáctico, semántico y pragmático. Así lo demuestra el puntaje obtenido en el ISCE 2016 que, en José Agustín Solano fue de 5,45 y en el Paulo VI, de 3,50. En la primera, hubo un notable progreso en el desempeño de los estudiantes con respecto al ISCE del año 2015 (3,17) y en la segunda, por el contrario, desmejoró dicho desempeño (3,80). No obstante, estos resultados deberían ser mejores, si se tiene en cuenta a la meta de Excelencia (10).

De igual modo, al identificar las dificultades en comprensión lectora, de los estudiantes del grado 8, de las instituciones en mención, desde un contexto más práctico, como lo es la vivencia en el aula, se observa poco dominio de los signos de puntuación, por lo que no se puede captar el sentido del texto; el uso predominante de los textos narrativo e informativo y el escaso o nulo uso de textos expositivos y argumentativos. Aunque, estos últimos se lean, no se promueven actividades que permitan identificar las características de cada tipo y, en este sentido, relacionarlos y diferenciarlos. En relación con ello, señala Suaza (2017):

“no es frecuente en el contexto escolar el uso del texto argumentativo que se presenta en el género periodístico, difícilmente se tiene en cuenta éste como una posibilidad para abordar la comprensión lectora, la escritura y la disertación, sino que la emplean para acercar básicamente a los estudiantes a textos informativos como las noticias, y no a textos con estructuras, contenidos y secuencias semánticas más complejas como los

artículos de opinión, aislando del contexto escolar temas de la realidad nacional e internacional que pueden ser abordados de una manera crítica y dialógica en el aula de clase”(p. 20).

Por consiguiente, las actividades de comprensión lectora enfatizan más en el nivel literal que en el inferencial y crítico, limitando la capacidad de recuperación de información que no está presente en el texto y que promueven en los estudiantes el desarrollo de habilidades para analizar, discriminar información y conservar la que es más favorable para la reconstrucción de los esquemas mentales, y que a su vez permiten resolver problemas y tomar decisiones.

Con respecto al énfasis en el nivel literal, podría afirmarse que tiene fortalezas. Sin embargo, en las pruebas y actividades del aula se observa dificultad para identificar la idea principal y las secundarias lo cual se favorece con la falta de comportamiento lector del estudiante, quien lee por obligación, con base en los propósitos del docente, y en consecuencia no le interesa, ni la disfruta. Esto repercute en aspectos no menos importantes como lo son la fluidez verbal y manejo de léxico, que indiscutiblemente se adquieren desde la misma práctica de lectura. Cabe resaltar la importancia de que el docente se asuma como agente activo de la lectura, haciendo de esta una práctica de su cultura para que la pueda proyectar en sus estudiantes (Uchima y Delgado, (2017) promoviendo así, dicho comportamiento lector.

Lo anterior, probablemente se origina en la concepción que el docente tiene de la enseñanza del área de lenguaje que, según Martínez (2002), es determinante en cómo se enseña dicha área. Así lo corrobora Pimiento (2012), citado por Uchima y Delgado (2017), quien buscando comprender con su investigación las concepciones de los maestros sobre la lectura y la escritura, señala que la manera en cómo estos asuman la lectura determina el nivel de cognición que se logra con los procesos lectores y la calidad de la comprensión en los estudiantes.

Así las cosas, se da prioridad al desarrollo de contenidos temáticos que se basan solo en la lingüística, como también lo señalan las autoras antes mencionadas, haciendo notoria la carencia de fundamentos teóricos didácticos y pedagógicos que se centren en el propósito de comunicación con que se emplea el lenguaje, más que en el lenguaje mismo y que, además, orienten al docente en la búsqueda o creación y uso de estrategias metodológicas de acuerdo con las necesidades e intereses de los estudiantes y las exigencias del mundo contemporáneo, aspecto que, de acuerdo con los resultados obtenidos por Suaza (2017), puede favorecer la comprensión. Por consiguiente, las actividades en el aula se hacen de forma mecánica por parte del docente, generando en los estudiantes una construcción muy pobre del significado del texto, lo que hace que el nivel de comprensión lectora sea bajo (Guerra y Pinzón, 2014; Arango y otros, 2015; Suaza, 2017).

Por otra parte, al confrontar las prácticas pedagógicas, con los planes de área de lenguaje de la Institución focalizada para la investigación, no se observa coherencia entre la planeación y la ejecución. Además, no hay procesos de evaluación formativa que promuevan el seguimiento del docente y la autorregulación del estudiante en el logro de los aprendizajes.

Por consiguiente, pensar en la posibilidad de promover prácticas transformadoras en el área de lenguaje, implica, desde el proceso de enseñanza, que la lectura no sea concebida como la simple descodificación del texto o como requisito obligatorio para acceder a la información sino, como práctica social que determine el objeto de enseñanza donde se tomen en cuenta los quehaceres del lector como parte de los contenidos (Lerner, 2001) y desde el aprendizaje, como un ejercicio motivador e interesante que les permita aprender lo que quieren y conocer lo desconocido para llevarlo a su vivencia personal, grupal y contextual. En otras palabras, que los estudiantes sean lectores competentes, capaces de aplicar sus conocimientos en el mundo para

resolver situaciones concretas asumiendo frente al texto una comprensión crítica, que según Cassany (2004) permite detectar y desactivar mecanismos persuasivos, con la finalidad de tomar decisiones de modo maduro y consciente de acuerdo con sus intereses.

Desde esta perspectiva, Lerner (2001) propone como herramientas para mejorar la enseñanza de la lectura y la escritura, transformar la organización institucional y del currículo, el cual debe estar contextualizado, ser flexible y construido con participación de toda la comunidad educativa. Se debe crear conciencia de la opinión pública, desarrollar la investigación en la didáctica de la lectura y la escritura. Además, replantear las bases de la formación docente y promover la jerarquización social de su función (p. 58)

De manera semejante, se debe considerar el diseño, la implementación y la evaluación de propuestas pedagógicas que generen cambios de postura frente a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura. Además, la visión que se tiene de los estudiantes, planteamiento de objetivos, selección de contenidos y diseño de estrategias que promuevan el comportamiento lector y procesos reales de comprensión crítica, tal como lo demuestran Marín y Aguirre (2010), quienes a través de la implementación de una secuencia didáctica lograron evidenciar que se puede fortalecer la comprensión lectora con el uso de estrategias que impliquen procesos de pensamiento más complejos en los estudiantes.

Por otra parte, es fundamental una autorreflexión sobre las prácticas de aula que propenda al mejoramiento continuo, motivando a la formación autónoma, el trabajo en equipo y el reconocimiento de libros de textos como una herramienta de apoyo y no como la autoridad que determina cómo, cuándo, dónde, qué, para qué se enseña y se aprende y, lo más importante, comprender que el mundo no es estático, va generando cambios gradualmente y en esta medida se requiere un cambio de pensamiento, pero sobre todo de establecimiento de actitudes que

reflejen los aprendizajes adquiridos por los niños, niñas y jóvenes de hoy, y en este sentido se realiza un contraste con los elementos del pasado donde se debe considerar que se ha cambiado la forma de aprender. Por lo tanto, se debe sustituir la forma de enseñar. Frente a esto, Perrenoud (2007) afirma que “la autonomía y responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción” (p, 13)

En este orden de ideas, el docente como actor directo en la orientación de las acciones que se concretan en el aula debe convertirse en investigador para analizar y comprender sus propias prácticas, repensar su concepción frente a la enseñanza y proponer, a partir de ella, estrategias didácticas pertinentes, en este caso, para desarrollar habilidades en la competencia lectora sobre textos argumentativos. Ya que, desde el análisis de dichas prácticas, que se tratará más adelante, y los resultados en las evaluaciones internas y externas, se ha evidenciado que es más urgente promover lectura sobre textos de dicha tipología, ya que no han sido abordados con profundidad, y menos, con propósitos auténticos de comunicación en contextos reales de interacción y que a su vez permitirán al estudiante construir sentido de la lectura.

Ahora bien, en asunto de comprensión lectora se debe enfocar su enseñanza en todo tipo de textos, en esta investigación se hace especial énfasis en el texto argumentativo debido a que en el ámbito escolar generalmente no es tomado como referente para plantear y desarrollar actividades que tengan relación con la lectura de los mismos dejando de lado su análisis y superestructura. Según Perelman (1999); Sosa y Arango (2008) las producciones argumentativas se consideran muy complejas para los estudiantes, por lo que no se les trata o se hace tardíamente. Esto, debido al poco reconocimiento por parte de los docentes de la importancia que esta tipología textual, junto con otros que poco son tratados, tienen en la enseñanza. Herrera y Flórez (2016), afirman que las dificultades en la comprensión lectora se deben a la falta de

conocimientos de los docentes sobre conceptos, enfoque, propuestas metodológicas y didácticas de la enseñanza del lenguaje y más aún, las referidas al texto argumentativos, generando esto, su exclusión de los planes curriculares.

Lo anterior, probablemente sea consecuencia del desconocimiento didáctico o poco dominio del contenido, el cual es necesario para que implementen acciones pedagógicas que conduzcan a desarrollar competencias comunicativas ya que, estas permiten al individuo asumir una actitud crítica y reflexiva en la reelaboración de significados a partir de los textos con los que interactúa, y por ende, tener una mejor integración social y cultural.

En este sentido, la argumentación es una práctica social relevante para la formación personal y laboral, por ello la lectura de textos argumentativos debe ser primordial en el aula y abordarse como activadores para que los estudiantes construyan esquemas mentales y, en la medida que vayan interactuando con estos textos, puedan enriquecer o modificar dichos esquemas, lo que les permitirá tener una mejor comprensión y desarrollar el pensamiento crítico (Cassany, 2004).

Cabe mencionar, además, que dentro de la gama de textos argumentativos se selecciona el afiche, pues se considera es un texto que resultará interesante para el trabajo en el aula y de acuerdo con lo que propone Lerner (2001) se preservaría en la escuela la práctica social como parte de los contenidos para la enseñanza de la lectura. El mundo de la publicidad ofrece la oportunidad de analizar contextos reales de la vida cotidiana, de los que ningún ser humano es ajeno y, tarde o temprano, termina siendo seducido y movido a recibir, obtener, aceptar, hacer; pero extrañamente, a criticar, analizar y discernir las posiciones asumidas en los mismos. A propósito de esto, Álvarez (2005) plantea que los fines de la escuela se contraponen a los que realmente tienen los medios de comunicación, por lo que considera hacer necesario instruir a los estudiantes en el conocimiento de los anuncios publicitarios para contribuir a la formación de

conciencia crítica, comprendiendo la razón de ser de los mismos y siendo capaces de discernir para aceptar o rechazar defendiendo mediante argumentos, sustentados con razones y pruebas su punto de vista y así también facilitar a otros la toma de posición y de decisiones.

Los argumentos antes expuestos se convierten en aspectos fundamentales para proponer el diseño de una secuencia didáctica con enfoque comunicativo y determinar su incidencia en la comprensión de textos argumentativos publicitarios, en los estudiantes del grado 8, de la educación Básica Secundaria, buscando con esto que ellos asuman una actitud crítica y adquieran las destrezas para manejar diversos tipos de textos y, así, poder desempeñarse en todos los roles que le exija la sociedad. En consonancia con lo anterior, Guerra y Pinzón, (2014) manifiestan la relevancia de este tipo de trabajo ya que, un estudiante que comprende el discurso argumentativo, puede llegar a formarse como ciudadano crítico, lo que se requiere en la actualidad, donde antes del diálogo comúnmente se recurre a la violencia.

En cuanto a la secuencia didáctica, ésta se considera una estrategia de planeación oportuna porque favorece la determinación de un propósito de enseñanza específico y que en un lapso de tiempo se puede lograr. Además, ayuda a preservar el sentido global de lo que se quiere enseñar a través de todo el desarrollo de la misma. En ella se permite diversificar los tiempos y las actividades en el aula y promueven la integración de saberes. En fin, motiva a repensar y cualificar las prácticas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Acorde con lo expuesto, en los apartados anteriores de este planteamiento sobre la necesidad de replantear el propósito de enseñanza del lenguaje, que tradicionalmente ha estado centrado en las estructuras sintácticas, se propone fundamentar la secuencia didáctica en el enfoque comunicativo, (Hymes, 1972) ya que este propende más hacia el estudio y análisis de la lengua en su uso que en su forma. Es decir, el análisis de discursos completos contextualizados y no

fragmentos de ella (sonidos, palabras, frases, oraciones). Para este caso, los anuncios publicitarios son propicios porque permiten una interacción real del estudiante con el texto y el contexto donde el docente deja de ser el orador que transmite contenidos para pasar a organizar secuencias didácticas en las que el alumno, como actor principal, realiza variadas actividades de comprensión y producción con participación individual y grupal (Cassany, 1999).

En conclusión, se busca determinar ¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la comprensión de textos argumentativos publicitarios, tipo afiche, de los estudiantes de 8 grado de Básica Secundaria, de la Institución José Agustín Solano y Paulo VI de Barrancas? y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje durante la implementación de dicha secuencia.

1.2 Objetivos

1.2.1 General

Determinar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la comprensión de textos argumentativos publicitarios, tipo afiche, de los estudiantes de grado octavo de EBS de las I.E José Agustín Solano y Paulo VI del municipio de Barrancas, La Guajira y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje durante la implementación de dicha secuencia.

1.2.2 Específicos

- Evaluar la comprensión de textos argumentativos del grupo de estudio antes de la implementación de la secuencia didáctica,

- Diseñar e implementar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, que contribuya al mejoramiento de la comprensión de textos argumentativos en los estudiantes,
- Evaluar la comprensión de textos argumentativos del grupo de estudio, después de la implementación de la secuencia didáctica.
- Contrastar los resultados obtenidos en la evaluación inicial y la final de la comprensión de textos argumentativos en los estudiantes de octavo grado de la institución José A. Solano y Paulo VI para determinar la incidencia de la secuencia implementada.

2. Marco teórico

La investigación referente a la implementación e incidencia de una secuencia didáctica, basada en los textos argumentativos publicitarios, toma la comprensión textual como eje fundamental para el fortalecimiento de la competencia comunicativa, en los estudiantes del grado octavo, de las Instituciones José Agustín Solano y Paulo VI de Barrancas. Es así, como se hace imprescindible el estudio y análisis de temáticas específicas a partir de las cuales despliega esta exploración, entre ellos: el lenguaje, la lectura y la escritura, algunas concepciones de lectura, la comprensión lectora y algunos modelos para su enseñanza, el enfoque comunicativo, el texto argumentativo y en esta tipología más específicamente, los anuncios publicitarios, secuencia didáctica y prácticas reflexivas. Estas concepciones mostrarán la posición y el pensamiento de diversos autores en cuyos planteamientos teóricos es soportado este trabajo investigativo.

2.1 El lenguaje

Se ha planteado hasta el momento, que el lenguaje comprende un universo de significados que permite interpretar el mundo y transformarlo, construir nuevas realidades, establecer acuerdos para poder convivir con los congéneres; en otras palabras, es el instrumento básico de la interacción humana, pero, más allá de todo lo dicho, establece una relación inseparable con el pensamiento.

El análisis genético de la relación entre el pensamiento y el lenguaje, busca la interconexión entre estos, sin embargo, existen muchas teorías en las que se plantea esta relación de forma

separada, es decir, se estudian aisladamente (pensamiento y lenguaje), en consecuencia, no se refleja tal interconexión, debido a que los han considerado como independientes el uno del otro.

Con respecto a lo anterior, Vygotsky (1995) plantea que, según la psicología lingüística, el pensamiento es “habla sin sonido”, por lo que resulta importante resaltar, que el punto de interconexión entre el pensamiento y el lenguaje es el significado, ya que este, dota de sentido la comunicación, permite el desarrollo del pensamiento, quien, a su vez, está determinado por el lenguaje.

En este sentido, una palabra sin significado es un sonido vacío, puesto que el significado de las palabras es tanto pensamiento como habla ya que, se encuentra en él la unidad del pensamiento verbal que se busca, así como la estructura y el funcionamiento de esta unidad que contiene al pensamiento y al lenguaje interrelacionados.

Si bien, el significado dota de sentido al lenguaje, también permite poner de relieve la función primaria de este, que es la comunicación, manifestada a partir de la interacción social, cultural y académica de acuerdo con el contexto en que se desenvuelva el individuo.

En consonancia con lo antes expuesto, frente al concepto del lenguaje, para hablar de significación; surgen posiciones que se convierten en referentes nacionales, tomando como asidero las teorías planteadas o propuestas por autores de reconocimiento mundial, que permiten direccionar el área de lengua castellana en Colombia.

Es así como en los lineamientos curriculares se propone abordar el área de lenguaje desde el enfoque semántico-comunicativo, del primero se deriva la concepción del lenguaje como construcción de significados; la cual se da en procesos complejos históricos sociales y culturales en los que se constituye el sujeto. Y, desde el segundo, soportado en el planteamiento sobre competencia comunicativa de Hymes (1972), se concibe que la enseñanza del lenguaje debe

centrarse en su uso; es decir, actos de habla particulares concretos social e históricamente situados, y no en los aspectos gramaticales que, si bien son importantes, no son lo único ni lo más relevante (MEN, 1998). De esta forma, se le imprime un carácter sociocultural al estudio del lenguaje que resulta determinante en la comunicación y, por tanto, enriquecedor en el trabajo pedagógico.

Sin duda, más allá de la significación, se habla de la adquisición y evolución del lenguaje que, hoy por hoy, es cambiante, y esto se debe a la diversidad de factores sociales que se han ido incorporando, algunos en forma paulatina y otros vertiginosamente que, al final, inciden en el desarrollo de la lengua.

En torno a esta misma temática, Cassany y Luna (2003) señalan que en los últimos treinta años la vida ha cambiado mucho. El acceso de la mujer al trabajo fuera del hogar, la costumbre generalizada de llevar a los niños desde muy pequeños a la guardería o al parvulario, la composición y la estabilidad de la familia de hoy en día, la televisión, etc., son fenómenos sociales que han incidido notablemente en muchas cosas y, entre ellas, en la adquisición y posterior evolución del lenguaje.

Por lo tanto, la lectura y la escritura se convierten en procesos fundamentales para la formación académica, desde la niñez hasta la edad adulta, es por ello que, para hablar de lectura y escritura, es muy importante conocer sus objetivos, lo que permitirá al lector, extraer del texto la información requerida sin apartarse del contexto, para construir el significado y lograr que los individuos hagan parte de la cultura escrita.

En tal sentido, Solé (1987) expresa que “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer, los objetivos que guían su lectura” (p. 1). Esta afirmación tiene varias implicaciones: En primer lugar, la presencia de un lector

activo que procesa y examina el texto; en segundo, que siempre debe existir un objetivo que guíe la lectura o que siempre se lee para algo, para alcanzar alguna finalidad. Dicho de otro modo, “leer es comprender y comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender” (p. 21). Esta visión se fortalece con los planteamientos de Cassany (2006), quien también afirma que “leer es comprender”.

Por otra parte, cabe resaltar que la lectura y la escritura no siempre se experimentan en la misma forma, debido a las particularidades individuales de quien lee o escribe. Aunque la escuela, históricamente, se ha reconocido como el lugar ideal para dicha experimentación, no ha tenido en cuenta las posiciones de sus estudiantes.

Autores como Cassany, Luna y Sanz (2003) afirman que la escuela ha sido, tradicionalmente, el lugar donde niñas y niños han aprendido a leer y escribir. Durante muchos años, este aprendizaje fue, junto con la doctrina y las cuatro reglas, la única razón de ser de la escuela. Ella no miraba la lectura y la escritura como prácticas sociales, lo que no permitía, conocer, ampliar y estudiar la verdadera función de estas. Actualmente, al estudiar dichas prácticas, desde otra perspectiva, se encuentran relaciones que enriquecen las mismas y permiten enfatizar en las funciones que desempeñan en la vida social.

Por tal razón, al referirse al tema, Pérez (2010) plantea que concebir la lectura y la escritura como prácticas sociales es reconocer que son procesos que van mucho más allá de la decodificación y la codificación. Para él, escribir es producir ideas propias y estar en condiciones de registrarlas a través de algún sistema de notación.

Además, señala que la verdadera función de la lectura y la escritura no puede reducirse a la comprensión de las reglas que rigen el sistema escrito, pues no se estaría permitiendo que los niños ingresaran a la cultura escrita desde el comienzo de la escolaridad por lo que se hace

necesario, formar niños que sean lectores y productores de textos, que estén en capacidad de leer y escribir en el marco de diversidad de prácticas sociales que se ajustan a determinado propósito comunicativo.

Para lograr lo anterior, se debe comprender que nada es estático y que todo cambia, incluso las concepciones arraigadas que se tenían de la lectura y la escritura, como lo plantea Ferreiro (2000) cuando expresa:

Venimos de un "pasado imperfecto", donde los verbos "leer" y "escribir" han sido definidos de maneras cambiantes -a veces erráticas- pero siempre inefectivas; vamos hacia un futuro complejo que algunos encandilados por la técnica definen como un "futuro simple", exageradamente simple". Entre el "pasado imperfecto" y el "futuro simple" está el germen de un "presente continuo" que puede gestar un futuro complejo: o sea, nuevas maneras de dar sentido (democrático y pleno) a los verbos "leer" y "escribir".

A continuación, se hace un rastreo, por un lado, de algunas concepciones de lectura que durante muchos años han estado dirigiendo los procesos de enseñanza y, por el otro, aquellas que han surgido en contraposición para darle una nueva mirada a dichos procesos. Estas ayudarán a tener una visión más amplia de lo que realmente significa leer y que esta práctica no siga reduciéndose al solo hecho de descodificar signos, sino que se entienda como un acto más complejo que implica la comprensión e interpretación de los textos y, en consecuencia, la creación de otros.

2.2 Concepciones de lectura

Según Sánchez (2014):

Estas concepciones a veces son explícitas, reflexionadas e interiorizadas. En ocasiones son concepciones «no reflexionadas» y se manifiestan en frases como: «Los muchachos

no leen, son vagos» y en acciones como exigir a un estudiante que tiene dificultades para leer en voz alta frente a la clase, que aun así lo haga, generando malestar ante sus compañeros (2014, p.10).

Entre las concepciones interiorizadas y no reflexionadas, se asume la lectura sólo como decodificación, y que esta es tarea exclusiva del maestro de primer grado. Lo importante en este caso, sería establecer relaciones entre fonemas y grafemas. Logrado esto, se pide a los estudiantes responder las preguntas del profesor o las que vienen en los textos que, generalmente se limitan a la identificación de información literal. Desde esta perspectiva, no hay propósito específico a cada tipología de textos. En adición a dichas concepciones, está la de la enseñanza de la lectura como responsabilidad de un solo actor del proceso educativo, el docente de lenguaje.

Además de lo anterior, Dubois (1994), estudia dos concepciones fundamentales de la lectura: la primera, leer para obtener información y depositarla en la mente. La lectura era un proceso que iba de la página al lector. Frente a esto ella menciona que, según Smith (1978a, 1978b), el proceso debía ser contrario, ir del lector a la página dado que las marcas impresas en ésta actúan como disparadores del conocimiento ya existente en la mente, el que una vez proyectado sobre el texto permitía la construcción de un significado. La segunda, la lectura como proceso complejo de construcción de significado del texto en el cual juega un papel fundamental los conocimientos y experiencias contenidos en la memoria del lector. De acuerdo con esto, señala Guzmán (2010), tres estrategias básicas para enseñar a comprender: la anticipación, la predicción y la regresión.

Otra postura es el reconocimiento de las diferencias en las tipologías de textos, por lo que, no todos se leen igual; cada uno posee unas características que lo hace diferente de otros. Rosenblatt (1996) ha caracterizado dos formas de lectura: una, eferente, pública o denotativa, que debe

trabajar el docente de asignaturas como Matemáticas, Ciencias Naturales, Sociales, Educación, entre otras. Otra, estética o connotativa, basada en las reacciones emocionales que suscitan los textos literarios, que le correspondería trabajar, principalmente, a los docentes de Lenguaje.

En consecuencia, de lo anterior, surge una visión más amplia, la lectura en todas las áreas. Desde esta perspectiva pedagógica se requiere de una serie de aprendizajes específicos sobre la lectura en cada una de ellas. Por ejemplo, la resolución de problemas en Matemáticas exige una habilidad de lectura como la inferencia; la comprensión de problemas históricos implica el ejercicio de la lectura crítica; las hipótesis en Ciencias Naturales obligan al lector a hacer preguntas con base en información previa.

Una de las posturas más recientes es la sociocultural (Cassany y Aliagas, 2007). En ella la lectura se deja de ver como una técnica individual y se considera una práctica social, vinculada a unas instituciones y modelada por unos valores y un orden preestablecidos. Al leer, el aprendiz comprende un significado, pero también adopta un rol, construye una imagen y participa en una determinada organización de la comunidad. Se requiere mucho más que el conocimiento lingüístico de los signos o unos procesos cognitivos. Aunque, esta mirada no dispone todavía de propuestas didácticas permite trazar algunas ideas que vinculan la lectura con el entorno social del aprendiz: uso de material auténtico, sin adaptar, como publicidad o instrucciones de juguetes, breves noticias de prensa, trípticos, carteles, etc.

Por otro lado Jolibert (1984) amplía las perspectivas aportando no sólo el concepto de lectura, sino, haciendo énfasis en el placer que encuentra el lector al interrogar textos, resaltando esto, al afirmar que leer es atribuir directamente un sentido al lenguaje escrito, a partir de una expectativa real (necesidad-placer), es decir, leer textos verdaderos, que van desde un nombre de calle en un letrero a un libro, pasando por un afiche, un embalaje, un diario, un panfleto, entre

otros. Es leyendo verdaderamente desde el principio que uno se transforma en lector y no aprendiendo a leer primero.

Las concepciones antes mencionadas, deben llevar al maestro a plantearse una cantidad de interrogantes, que le permitan reflexionar, con respecto a su posición e interiorizar las que contribuyan, en su quehacer pedagógico y didáctico como mediador en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura, con estrategias más flexibles y acordes a las necesidades educativas actuales.

Ahora bien, esto nos permite determinar que el lenguaje es un objeto comunicativo atribuido a la interacción social, ante el cual cada individuo se posiciona con el fin de aprender a raíz de este, reconsiderar sus saberes y complementar los conceptos desconocidos; por lo mismo, se puede determinar la necesidad del sujeto de comprender en diferentes instancias y, en este caso, cabe resaltar la importancia dentro de la comprensión lectora, que emerge del propio concepto del lenguaje escrito tal y como se expondrá en el siguiente apartado.

2.3 Comprensión lectora

Actualmente, no es un problema acceder a la información. Con las herramientas que el mundo de la tecnología ofrece hay, por el contrario, sobreinformación. Así las cosas, el problema es más bien, diseñar estrategias con criterios críticos y analíticos, que permitan al individuo desarrollar un alto nivel de competencias para seleccionar, procesar, comprender y transmitir información (Martínez, 2002)

En atención a este problema, muchos autores han propuesto diversos modelos de comprensión lectora con el propósito de crear métodos y procedimientos de enseñanza amparados en teorías lingüísticas, pedagógicas, psicológicas, sociales y culturales, que sustentan y demuestran su efectividad. Si bien no son absolutos y definitivos, ofrecen a la escuela múltiples posibilidades de

intervención didáctica que sugieren maneras de acercarse a un texto e interactuar de manera significativa con él y así, facilitar la comprensión lectora en los estudiantes. Cabe destacar que durante el proceso de implementación es que se pueden reconocer sus fortalezas y limitaciones, lo cual depende en gran medida de situaciones específicas del contexto donde sean aplicados. Por lo tanto, hacen posible también, la combinación, recreación, reformulación y/o proposición de otros modelos.

Con base en lo anterior, se ponen en consideración algunos de los principales modelos que han surgido en el intento de entender y explicar cómo se da el proceso de comprensión y además, sugerir formas de aproximación a los textos.

Camargo, Uribe y Caro (2011) definen la comprensión lectora como la habilidad del lector para extraer información a partir de un texto impreso. W. Kintsch y T. van Dijk citados por Caro, Camargo y Uribe, argumentan que la comprensión lectora implica la construcción de un esquema mental, un modelo referencial o situacional que dé cuenta del significado global del texto.

Sobre la enseñanza de la comprensión lectora, Solé (1987) señala que la lectura es una actividad cognitiva compleja donde el lector es un procesador activo de información que contiene el texto. En este proceso el lector aporta sus esquemas de conocimiento previos para integrarlo con lo nuevo que incluye el texto y dichos esquemas pueden sufrir modificaciones y enriquecimiento continuos. Pero, para que esto ocurra, es necesario acceder al texto, a sus elementos y a su globalidad. Así, se prioriza la aportación del lector en la construcción del significado.

Al respecto, Jolibert (1984) propone la interrogación de un texto para la construcción del significado, a partir de siete niveles de competencias lingüísticas que pueden ser utilizadas tanto para la comprensión como para la producción. Así, leer implica identificar las claves que estos

niveles dejan en cualquier tipo de texto, las que, a su vez, se usan como información para dicha construcción.

Dentro de estos siete niveles se encuentra: *los principales parámetros de la situación de comunicación* desde el cual se fundamenta la primera dimensión propuesta en esta investigación para el análisis del texto argumentativo tipo afiche: ¿Quién lo escribió?, ¿A quién está dirigido? y ¿Con qué propósito lo escribió? Además, se encuentran la superestructura que hace referencia a: combinación de palabras, tipografía, variedad de colores y espaciado organizado y la lingüística textual que analiza: grupos nominales sin verbo, formas iniciativas de verbos y juegos de palabras, entre otros.

En este sentido, Cassany (2006) define la comprensión desde la criticidad, referida no solo a la lectura de lo escrito sino también al discurso oral y de producción multimedia donde se integran diversos códigos. Así, la comprensión no se limita al componente lingüístico sino a todo el conjunto de elementos (orales, escritos, acústicos, visuales) que interactúan entre sí. Frente a esto, él señala que el lector debe disponer de unas capacidades receptoras críticas como: reconstrucción del texto en el contexto, participación en la práctica discursiva que propone el texto y calcular los efectos que provoca el discurso en los diferentes contextos, lo que implica ser capaz de identificar el propósito del autor, reconocer el contenido, identificar las voces y posición del autor, reconocer el género discursivo, las características socioculturales, integrar las interpretaciones que hacen otros del texto, entre otros.

Ahora bien, la comprensión lectora determinada desde sus procesos cognitivos se manifiesta en dos enfoques diferentes: el primero (N. Smith, 1963; M. Jenkinson, 1976; G. Strang, 1978) considera tres niveles de comprensión de un texto con sus correspondientes operaciones mentales: literal, inferencial y crítica. El nivel de comprensión literal es el reconocimiento e identificación

del significado explícito en la secuencia de palabras y frases, así como en las relaciones sintácticas que se dan en párrafos y capítulos. En el nivel inferencial, el lector va más allá del sentido literal del texto. Aquí el lector utiliza operaciones inferenciales, tales como: deducir, reconocer los propósitos del autor, hacer comparaciones y evaluaciones relacionadas con elementos contextuales, observar relaciones causa-efecto, sintetizar (Cassany 2006). Y, finalmente, el nivel de comprensión crítica que involucra procesos de valoración por parte del lector, tales como: generalizaciones, deducciones, juicios críticos, distinciones entre hechos y opiniones.

El segundo enfoque parte de la crítica que se le hace al modelo anterior, en el sentido de creer que se trata de niveles lineales de dificultad en el aprendizaje; propone, en consecuencia, un cambio radical en la comprensión lectora. P. Johnston (1989), por ejemplo, la entiende como las perspectivas más prometedoras de los trabajos que abordan la comprensión lectora desde las estrategias cognitivas que el lector pone en juego cuando lee, consisten en presentar esa comprensión como proceso y no como un producto final.

En síntesis, se ha planteado en los postulados anteriores la comprensión lectora como una habilidad que impulsa en los estudiantes acciones precisas que favorecen la autonomía y el autoaprendizaje, siendo ellos mismos protagonistas de su producción y el profesor solo un acompañante y guía del proceso; ahora se abordará algunas propuestas sobre los modelos de procesamiento en el modelo lector, recurriendo para su abordaje a la compilación realizada por varios autores reconocidos.

2.4 Modelos de comprensión lectora

En este modelo de procesamiento, el lector procesa los elementos componentes del texto desde los niveles inferiores hasta llegar a los superiores de la frase y el texto: identificación y

combinación de letras para proceder al reconocimiento de sílabas, combinación de sílabas para identificar palabras y frases; es decir, desde el deletreo de la palabra hasta el reconocimiento del significado global del texto, en un proceso ascendente, secuencial y jerárquico que conduce a la comprensión, sin que se contemple la intervención de procesos en sentido contrario.

En este modelo se da una gran importancia a la descodificación como base para la comprensión lectora. Es decir, el lector puede comprender un texto porque puede decodificarlo en su totalidad. Es un modelo centrado básicamente en el texto, en el que la comprensión es un proceso lineal que consiste en extraer los significados en una dirección que va del texto al lector.

2.4.1 Descendente (top down)

El lector, en el proceso de comprensión, no procede letra a letra, sino que hace uso de sus conocimientos previos y de sus recursos cognitivos para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto. Esto significa que el movimiento va desde la mente del lector al texto. Se acentúa con ello el papel central del sujeto en este proceso. En otras palabras, el lector genera expectativas y formula hipótesis que después contrasta, confirma o rechaza. El individuo lee a partir de las hipótesis y conocimientos previos que se constituyen en la fuente principal de significación; es él quien crea el significado del texto. El avance en esta dirección estará guiado tanto por el conocimiento conceptual como por los propósitos e intereses de lectura.

2.4.2 Modelo de procesamiento Interactivo.

Consiste en agrupar las ideas sustanciales de las teorías del procesamiento de la información ascendentes (Bottom up), dirigidas por la naturaleza del texto, y descendentes (top down) y que vienen regidas por los conceptos, los esquemas, los guiones almacenados en la memoria a largo plazo del lector. En estos modelos, el lector se considera un sujeto activo que utiliza conocimientos de diferente tipo para obtener información del texto. Combina el procesamiento de

“arriba-abajo” (que subraya la importancia del contexto, tanto en el nivel de las frases como en el de todo el texto) con el procesamiento de “abajo-arriba” (que parte de la percepción de las letras hasta llegar a las palabras y oraciones).

Esto significa que mientras percibimos la información visual del texto, recurrimos a varias fuentes de conocimiento, que incluyen la conciencia de la correspondencia letra-sonido y de los patrones ortográficos, el conocimiento de los significados de las palabras, de las posibilidades sintácticas, de los patrones del lenguaje, como también, el recuerdo de aspectos de la temática y del contexto en que ésta se ubica. Todas estas fuentes interactúan para ayudarnos a captar la información que el texto proporciona e integrarla en nuestros esquemas de conocimiento.

Este modelo no se centra exclusivamente en el texto ni en el lector, aunque le atribuye un peso considerable a la utilización que el último hace de sus conocimientos previos para la comprensión del mismo.

Camargo, Uribe y Caro (2011) plantean que cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como input para el nivel siguiente; así, a través de un proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados. Pero, simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas nivel semántico de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafo-fónico) a través de un proceso descendente. Así, el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acertada de aquél. Desde el punto de vista de la enseñanza, las propuestas que se basan en esta perspectiva señalan la necesidad de que

los alumnos aprendan a procesar el texto y sus distintos elementos, así como las estrategias que harán posible su comprensión.

Desde la propuesta de modelo interactivo de Solé (1987) cuyo eje vertebrador es la concepción de la lectura como proceso de emisión y de verificación de hipótesis mediante diferentes índices textuales, se pretende analizar tres aspectos importantes para lograr una verdadera instrucción de la comprensión lectora:

Según Collins y Smith (1980), citados por Solé (1987) los niños tienen que aprender a formular hipótesis sobre el texto porque si no las hacen no comprenderán lo que leen. Esto se favorece con el uso de distintos tipos de textos ya que generan distintas expectativas. Además, dan la oportunidad de enseñar al alumno una variedad de estrategias de comprensión, de familiarizarlos con múltiples recursos expresivos, y de proporcionarles un conocimiento que redundará en una mejor comprensión lectora. Luego de formuladas estas hipótesis deberán aprender a verificarlas; el lector encuentra obstáculo en la lectura y frente a estos, él debe dispensar esfuerzos adicionales para procesar el elemento. Todo ello, con la mediación del maestro quien cumple no solo la función de facilitador o evaluador sino que, interviene ayudando al alumno para que este pueda construir su conocimiento.

2.4.3 Perspectiva interactiva discursiva: Martínez (2002).

Este modelo propone una nueva manera de abordar el lenguaje en el proceso de construcción del significado y en la construcción del conocimiento. La autora plantea que no se trata de hacer una interpretación social del lenguaje y del significado sino, una interpretación discursiva de lo social, del sujeto y de la realidad. Para ello, se debe establecer una relación coherente entre teoría del lenguaje y teoría del aprendizaje ya que la forma de enseñar el lenguaje depende del concepto que se tenga de lenguaje, la manera como éste se aprende y cómo se categoriza el mundo natural,

social y cultural. En consecuencia, si se tiene una visión fragmentaria del lenguaje, se produce una visión fragmentaria del mundo.

La perspectiva interactiva se centra en el desarrollo de la competencia discursiva relacional que posibilite generación de conocimientos, acceso a la capacidad analítica de los diversos contextos, competencia en el reconocimiento a la diversidad discursiva y de las múltiples modalidades argumentativas. El proceso de desarrollo de dicha competencia no se basa en la memorización ni esquemas mentales sino, en la utilización funcional del lenguaje. De ahí, que la base de este proyecto sea el discurso.

Frente a los problemas de la lectura, Martínez (2002) considera que las principales fallas en la comprensión de textos (en el contexto no solo colombiano sino también latinoamericano) no radican en la falta de movilización de los esquemas del lector, sino en su rigidez y en la incapacidad que este tiene de negociar con la propuesta estructural del texto hecha por el autor. Sin embargo, ella no considera relevante determinar si son los esquemas previos que determinan la comprensión o si es la organización del texto que exige una determinada comprensión. Lo importante es el proceso interactivo entre el lector y el texto con la ayuda de un facilitador, el profesor.

Por consiguiente, desde esta perspectiva enfatiza en la dialógica del lenguaje, lo que permitiría reconocer su incidencia en el proceso de conocimiento importancia de desarrollar una visión y reproducción cultural. También es fundamental la realización de talleres para incidir en el uso de estrategias Meta cognitivas sobre el discurso, lograr el reconocimiento de la necesidad del dominio discursivo para el desarrollo de una verdadera autonomía en el aprendizaje y en el desarrollo del sujeto discursivo, relacionada con el desarrollo de la voluntad de saber, que

favorecerá el enriquecimiento de los esquemas previos acerca de las formas, modalidades, diversidades discursivas en y desde el discurso.

2.5 Enfoque comunicativo

En contraposición con los enfoques en los cuales se venía fundamentando la enseñanza del lenguaje y que centran su atención en aspectos gramaticales, surge el enfoque semántico-comunicativo a partir de la propuesta de Hymes, cuya visión se centra en el estudio de los actos comunicativos con los que se interactúa y se construyen los significados. De esta manera, se considera más relevante el componente pragmático ya que son los aspectos socioculturales los que determinan dichos actos. Este enfoque centra la enseñanza del lenguaje en su uso como elemento básico de la comunicación a través de la interacción.

Debido a la necesidad que se presenta en el sistema educativo colombiano de superar las dificultades en los procesos de comprensión lectora, generados tal vez por visiones fraccionadas de lo que implica la enseñanza del lenguaje, toman como referente el enfoque semántico - comunicativo para diseñar los lineamientos curriculares, buscando con ello mejorar dichos procesos.

Desde los lineamientos curriculares nacionales, los rasgos principales del enfoque comunicativo son: la comunicación como propósito primordial de la enseñanza que debe basarse no solo en palabras y frases aisladas sino, en contenidos contextualizados y unidades de discurso más complejas. Además, se debe reconocer que los intercambios tienen una gran carga personal, ya que los interlocutores expresan sentimientos, emociones, deseos, gustos, etc. Se enfatiza el uso de situaciones de comunicación reales y textos auténticos que permiten un mayor acercamiento a la lengua estudiada.

Lo anterior, se pone de manifiesto en los ejes desde los cuales se pensaron las propuestas curriculares para la enseñanza del lenguaje en Colombia, entre ellos, un eje referido a los procesos de significación, que corresponde a las diferentes formas a través de las cuales está se construye y se da la comunicación, que, a su vez, es integrado por diferentes niveles; de construcción, de uso, de explicación del funcionamiento y del control sobre el uso de los sistemas de significación. Según el primer nivel, de construcción o adquisición del sistema de significación, el manejo del código alfabético en los niños no es pertinente en la iniciación de la escritura, por lo que se hace necesario e importante generar espacios de interacción en los que la está sobre sentido social y sea una necesidad que aparezca naturalmente.

Así mismo, el segundo, nivel de uso, está asociado con las prácticas de lectura, escritura, oralidad y el lenguaje no verbal que suponen el desarrollo de las competencias pragmática, sintáctica, enciclopédica y semántica. También, tiene que ver con la producción de diferentes tipos de textos en atención a finalidades definidas. El tercer nivel, hace referencia a la explicación y comprensión de los sistemas de significación, es decir, cómo funciona el lenguaje a partir de dichas competencias.

Por último, se incluye un nivel de control sobre el uso de los sistemas de significación, este es metacognitivo referido a la toma de distancia y a la regulación consciente de los sistemas de significado con finalidades comunicativas y significativas determinadas.

Al establecer dichos modelos de procesamiento en la aplicación de la lengua en diferentes contextos sociales y culturales, este trabajo investigativo desea dar relevancia y valorar el aporte que la misma le daría al desarrollo de una secuencia didáctica en la comprensión de textos argumentativos, tipología textual tratada a continuación.

2.6 El texto argumentativo

En la enseñanza de la lectura y la escritura, tanto en la primaria como en la secundaria, la atención se centra en actividades sobre narración lo cual, además, se fortalece en el hecho de que en los materiales educativos que los docentes usan como apoyo para el desarrollo de sus actividades, también predomina este tipo de textos. Así las cosas, se promueve en el estudiante la habilidad solo para contar hechos, sean reales o imaginarios, más no para analizar, reflexionar y tomar posición con actitud crítica frente a situaciones que realmente suceden, y en general, requieren de una solución (Camps y Dolz, 1995). En este sentido, se dejan de lado las posibilidades que los estudiantes tienen de poner en funcionamiento diferentes modalidades para crear y organizar su propio discurso (Perelman ,1999).

Aunque esas posibilidades no son exclusivas del texto argumentativo, es este el que mayor oportunidad ofrece para que el estudiante tome posición frente a quienes le persuadan a través de un texto en su rol de receptor y, al mismo tiempo, se convierta en emisor para persuadir a otros. Además, en todos los roles y contextos que el ser humano se desenvuelve en la sociedad, se enfrenta a la necesidad de comprender textos argumentativos y producirlos. La argumentación está presente en diversas situaciones de comunicación cotidiana como conversaciones sobre problemas comunes, la publicidad, los debates públicos, programas periodísticos, etc. (Perelman, 1999).

Ahora bien, Álvarez (1997), señala que dentro de un texto se pueden encontrar características de diversos tipos (explicativos, expositivos, informativos, narrativos, descriptivos y argumentativos). Por ejemplo, en una narración puede haber descripción, en un artículo de opinión puede haber narración y argumentación. Pero, “Es el predominio de una determinada

secuencia (argumentativa, en ese caso) la que confiere la pertenencia a un tipo u otro” (Álvarez, 1997, p. 28)

En este sentido, resulta pertinente y necesario abordar en la escuela, desde la didáctica de la comprensión textual, todos los tipos de textos para que el estudiante tenga la oportunidad de reconocer e identificar las características de cada uno de ellos y diferenciarlo de los demás. “Al respecto, MEN (1998) afirma que “Los estudios comparativos de diversos tipos de textos son una excelente estrategia para identificar las características particulares de diferentes textos” (p.38). Se debe tener en cuenta que, por su heterogeneidad, un texto puede aparentar ser de un determinado tipo y tal cualidad podría prestarse para confusión si él no tiene claro los indicios predominantes de un solo tipo en cada texto.

Con respecto al texto argumentativo, se abordarán a continuación algunos referentes sobre conceptos, propiedades y clases de argumentos que deben ser considerados por el docente al momento de orientar a sus estudiantes en un análisis crítico de dichos textos y que, seguramente, facilitará la comprensión de los mismos.

En este sentido, Álvarez (2001), define el texto argumentativo como conjunto de estrategias de un orador que se dirige a un auditorio con vistas a modificar el juicio de dicho auditorio, conseguir su adhesión o hacer que admitan una determinada situación o idea (p. 48), también, Camps y Dolz (1995) consideran que “la razón de ser de toda argumentación es la de exponer un punto de vista destacarlo y justificarlo tratando de convencer a uno o varios interlocutores o “adversarios” de su valor” (p.5). Además, comprender textos argumentativos supone un corpus de textos (orales y escritos) que sirvan al docente de referencia, para proponer la lectura, observación, comparación y análisis de textos auténticos (artículos periodísticos, anuncios publicitarios, discursos sociales, entre otros) cuya selección se convierte en una tarea difícil y

delicada. Ellos proponen, para dicha selección, cuatro tipos de criterios: que sean de interés para el alumnado, que el contenido temático sea aceptado desde lo ético, que cuente con los recursos que se pretenden analizar y que puedan ser intervenidos didácticamente.

Vignaux (1986:30), citado por Perelman, (1999) define el texto argumentativo como “el conjunto de estrategias de un orador con vistas a modificar el juicio de un auditorio acerca de una audición”. Perelman (1999) lo define como “el conjunto de razonamientos acerca de uno o varios problemas con el propósito de que el lector o el oyente acepte o evalúe ciertas ideas o creencias como verdaderas o falsas y ciertas opiniones como positivas o negativas” (p. 3). Esta autora señala también, que la argumentación está presente en muchos textos con los que se interactúa tanto dentro como fuera de la escuela, es un discurso eminentemente dialógico, su efectividad no está en la superestructura sino en la calidad de las estrategias usadas para persuadir al lector. Es un texto abierto que depende mucho del receptor. Se apoya en el punto de vista de otros y toma en consideración las posibles respuestas de los lectores. Predomina en ellos el uso de recursos retóricos y organizadores textuales que pueden apelar a la razón (objetividad) o a la sensibilidad (subjetividad).

Los textos argumentativos pueden tener diversas superestructuras, pero, por lo general, contienen una introducción en la que se identifica el tema o problema y se toma posición o formula una tesis, un desarrollo en el que se plantea los argumentos que justifican la tesis y una conclusión donde se reafirma la posición adoptada (Perelman, 1999). Álvarez, (1997) propone el siguiente esquema que lo define como la relación entre una serie de datos (argumentos) partiendo

de unas premisas para refutar o demostrar una tesis y llegar a una conclusión:

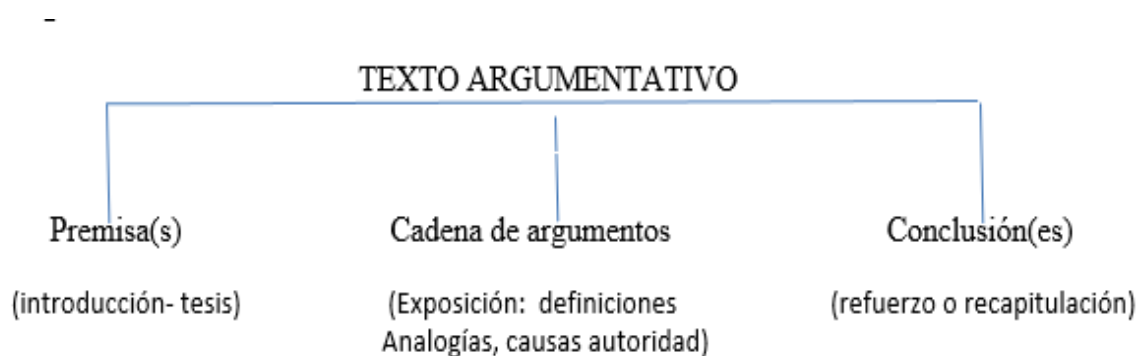


Figura. 1 Texto Argumentativo

La cadena de argumentos empleada para demostrar o refutar una tesis puede contener razones o pruebas de diversos tipos. En esta perspectiva, se clasifica de la siguiente manera (Álvarez.2001; Weston, 2001):

Argumentos basados en la definición: permiten eliminar las ambigüedades y por ello establece la univocidad condición primera de todo discurso que tiene a la verdad.

Argumentos basados en la causa: Aportan una respuesta a una pregunta. Se explica a través de las causas el porqué de un acontecimiento que, en correlación con otro, conducen a un efecto.

Argumentos mediante ejemplos: ofrecen uno o más ejemplos específicos en apoyo de una generalización. Dichos ejemplos deben ser fiables para que puedan sustentarse.

Argumentos por analogía: emplea dos ejemplos que guardan semejanzas entre sí por lo que se justifica una razón a través de la comparación acentuando dicha semejanza entre ellos, que, a su vez, son diferentes. Se trata de un sistema de argumentación por inducción.

Argumentos de autoridad: Apoyan la verdad de la conclusión del enunciador. No se puede juzgar sólo a partir de la propia experiencia por lo que se hace necesario acudir y confiar en los

argumentos de otros, teniendo en cuenta algunos criterios que le dan autoridad; como es el citar las fuentes lo que da fiabilidad a la premisa y permite que el lector vaya acceda a dichas fuentes, las cuales deben ser cualificadas, imparciales e independientes.

Argumentos deductivos: son aquellos en los cuales la verdad de sus premisas garantiza la verdad de sus conclusiones. Aunque las premisas sean inciertas las formas deductivas son una forma efectiva de organizar los argumentos.

Álvarez (1997) señala que no siempre los textos argumentativos aparecen desarrollados canónicamente. El orden de sus componentes, puede alterarse incluso, suprimirse alguno. También, puede suceder que los argumentos estén implícitos como es el caso de los anuncios publicitarios, los cuales se abordarán en el siguiente apartado.

Si bien los anteriores planteamientos son un punto de partida que permite abordar el texto argumentativo desde diversos puntos de vista, vale la pena mencionar la importancia que tiene para el estudiante saber la función social que cumple el lenguaje y cómo este debe partir de una situación real de comunicación y, en este sentido, cabe aclarar los conceptos básicos atribuidos a la publicidad; término que será tratado en el siguiente apartado.

2.7 La publicidad

Dicho en palabras de Tejero (1995) “La publicidad es atractiva, pero manipula, informa, finge y desinforma”. Por estas condiciones, y por todas las estrategias que emplea para lograr su propósito, ofrece múltiples posibilidades para promover la comprensión crítica a través del análisis de aspectos relevantes de la comunicación verbal y no verbal desde los componentes sintáctico, semántico y pragmático; como son, por ejemplo, las repercusiones del texto sobre el receptor-consumidor y la ética de comunicación frente al propósito del enunciador.

Ahora bien, López (2010), en su experiencia con la implementación de una Secuencia Didáctica sobre la Producción de anuncios publicitarios, indica:

Es sorprendente ver cómo a partir del análisis de imágenes y símbolos en estos contextos publicitarios y caricaturescos los estudiantes evidenciaron una gran fluidez y dominio analítico crítico frente a los textos...Así mismo, son evidentes los avances en la aprehensión consciente del conocimiento y el fortalecimiento de unas competencias comunicativas que aplican hoy en su vida cotidiana (p. 51).

En este sentido, Álvarez (1997), para referirse al estudio de la tipología textual argumentativa, específicamente al tratar el tema de la publicidad, propone tener en cuenta la delimitación de los argumentos en el discurso o textos argumentativos, determinar las premisas en las que se basa, precisar la o las conclusiones a que conducen los datos de una argumentación.

También, señala que es importante poner en duda las opiniones del otro, apoyar o refutar razonadamente ideas u opiniones ajenas, negociar con otros una actividad, propuesta o tema, localizar las marcas lingüísticas o indicadores textuales de la argumentación, buscar los conectores y organizadores textuales que intervienen en los textos argumentativos, precisando su función pragmática y comparar las formas verbales propias de la argumentación con los que aparecen en la narración o en la exposición.

Este mismo autor expresa que estudiar la persuasión a través de los valores connotativos y recursos retóricos que aparecen en la publicidad, y que se corresponden con los niveles lingüísticos gráfico y fónico, morfosintáctico, léxico- semántico y procedimientos retóricos permiten analizar la formulación argumentativa que aparece en la publicidad con la intención de persuadir, seducir y hacer deseable los productos de consumo y analizar muestras de publicidad estática (carteles, anuncios, vallas, etc.) y dinámica (anuncios de TV) especialmente destinada a

niños y jóvenes. De esta manera, el estudio de la argumentación consistirá en averiguar la relación de lo explícito con lo implícito (Meyer (1982/1987:30), citado por Álvarez, (1997).

Por otro parte, Tejero (1995) indica que para el análisis de anuncios publicitarios se deben tener en cuenta la fase de motivación con el pase de cuñas publicitarias en diapositivas o videos, el análisis e interpretación del material publicitario, el análisis de los elementos configuradores del discurso publicitario y creatividad o irrelevancia cuando consta la rotura del lenguaje repetido, la recepción activa y actitud crítica ante los mensajes de distintos medios de comunicación, los recursos discursivos, verbales y no verbales, orientados a la persuasión ideológica (especialmente el discurso televisivo y el publicitario) y ante la utilización de contenidos y formas que suponen una discriminación social, racial, sexual, etc.

De acuerdo con PISA (2012), la publicidad es una modalidad que difunde distintos géneros formatos y mensajes por los medios masivos con el fin de promover productos, servicios o bienes y está clasificada, según dichos medios, en cuatro tipos: impresa, radial, audiovisual y multimedia.

Otra clasificación que se hace de la publicidad de acuerdo a su función es la comercial y la institucional. En este sentido, Corrales (2000), define el anuncio publicitario, según la primera, como un texto creado por y para una actividad económica y social que intenta persuadir al consumidor y moverlo a que compre determinado producto. La segunda, la define como publicidad “disuasiva” cuyo objetivo es que no se haga algo: no drogarse, no beber alcohol, no fumar, etc. Esta publicidad aprovecha las mismas técnicas de la comercial, pero obedece más a criterios ideológicos. Con esta se busca prohibir, incitar al deber u obligación de hacer algo apoyándose en el actuar, pensar y sentir del destinatario) para lograr un cambio de conducta o comportamiento que va en beneficio de él y de los demás. Es a través de este tipo de anuncios,

específicamente impresos, que se propone en esta investigación mejorar la comprensión por lo que se detallan a continuación algunos aspectos a tener en cuenta para su análisis.

En este sentido, y retomando lo expuesto por Álvarez (1997), esta tipología textual, específicamente al tomar el tema de la publicidad, propone tener en cuenta y delimitar cierto tipo de textos, es por esto que el mensaje impreso se atribuye en esta investigación, la cual se sustentará en los siguientes apartados.

2.7.1 El mensaje impreso

Los principales elementos del anuncio impreso son: imagen, eslogan, cuerpo de texto, logo, marca e imagen del producto (en el caso de los comerciales). Este tipo de anuncio suele leerse identificando primero la imagen y el eslogan para luego explorar información secundaria presente en los otros elementos (PISA, 2012)

Algunas características de este texto son: disposición de toda la página en la cual se esparcen todos los componentes y de manera diferente al escrito tradicional, la secuencialidad está determinada por el tamaño de las letras lo que significa que este es proporcional a la importancia del mensaje, la tesis se sobreentiende, la estrategia primaria es una imagen atractiva para captar la atención, los argumentos dan la impresión de proporcionar datos objetivos, empleo de diversos recursos, entre ellos, los retóricos para hacer más deseable los productos, frecuencia de modalizadores deónticos de obligación y necesidad, presenta datos con tono didáctico que da prestigio y fiabilidad al emisor(Álvarez,2002).

En adición a lo anterior, y de acuerdo con la particularidad que tiene los afiches, en cuanto al orden y la forma de presentar sus componentes, son clasificados como textos discontinuos cuya lectura supone procesos cognitivos como identificación, interpretación y reflexión. Estos textos no resultan familiares ni fáciles de comprender por los estudiantes porque se utilizan poco en la

escuela, y menos para analizarlo de forma crítica, aunque, cada vez se accede más a ellos (PISA, 2012).

Para el análisis de un texto discontinuo PISA (2012) sugiere una primera exploración para identificar propósito, destinatarios, estructura, tipo, género y contenido, aspectos comprendidos en las dimensiones situación de comunicación y superestructura. En una segunda lectura, se puede revisar y confirmar la primera identificación, así como identificar y comprender las diversas estrategias apelativas empleadas para construir el mensaje lo que puede relacionarse con la dimensión lingüística textual. Al respecto, Álvarez (2002) propone analizar: previamente, a) situación de producción (contexto e intención comunicativa, participantes e intereses), b) aspectos gramaticales y pragmáticos (deícticos, conectores, léxico, tiempos verbales, modalizadores, polifonía enunciativa), c) organización secuencial y d) representación esquemática, estas dos últimas, referidas a la superestructura.

Atendiendo a las propuestas antes expuestas, en cuanto a la comprensión de textos argumentativos, y en particular los publicitarios, el docente debe plantearse la pregunta ¿Qué comprenden los estudiantes de secundaria cuando leen, en este caso, un afiche? Lo primero, después de ello, es actuar en consecución de respuestas que permitan identificar la capacidad de los estudiantes para comprender dicho texto. Lo segundo, después del análisis de tales capacidades que deberá generar la reflexión, en cuanto a sus prácticas, plantear estrategias didácticas intencionadas y secuenciadas que contribuyan al fortalecimiento de la comprensión crítica en los estudiantes, por lo tanto, en la presente investigación se ha optado por el diseño de una secuencia didáctica que finalmente, permita evaluar y contrastar los resultados para determinar la incidencia de la misma. (Camps y Dolz, 1995).

Para terminar, si bien es importante trabajar la comprensión de textos desde sus diversas tipologías, es de resaltar también la importancia de realizar este trabajo a través de metodologías didácticas que permitan un aprendizaje real, en cualquier situación y cualquiera de las áreas de conocimiento, sin limitarlo sólo al área de lenguaje. Por tal razón, la secuencia didáctica, en este caso, se convierte en una estrategia potencial para comprender y producir textos desde cualquier ámbito, tema de interés que se aborda en el siguiente ítem.

2.8 Secuencia didáctica

A fin de lograr el primer propósito de esta investigación, que es mejorar la comprensión del texto argumentativo tipo afiche, se proponen objetivos, contenidos y estrategias a partir del diseño de una secuencia didáctica basada en la propuesta de Camps (2003), quien la concibe como una unidad de enseñanza en la que se relacionan acciones e interacciones intencionales, que se organizan para alcanzar el aprendizaje, cuyas características definidas por ella de acuerdo con su interés en la producción, se ajustan en este caso, a la comprensión:

- a. Se formula como un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la comprensión de un texto (escrito) y que se desarrolla en un determinado periodo de tiempo, más o menos largo, según convenga.
- b. El texto base del proyecto (afiche publicitario) forma parte de una situación discursiva que le dará sentido partiendo de la base de que texto y contexto son inseparable.
- c. Se plantean unos objetivos de enseñanza aprendizaje delimitados que han de ser explícitos para los alumnos. Estos objetivos se convertirán en los criterios de evaluación. Los alumnos llevan a cabo la actividad global a partir de los conocimientos que ya tienen y la atención didáctica preferente se orienta hacia los nuevos objetivos de aprendizaje.

d. El esquema general de desarrollo de la secuencia tiene tres fases: preparación, realización y evaluación.

Teniendo en cuenta que no hay un modelo rígido de secuencias y su estructura puede ajustarse de acuerdo con el tema, las necesidades e intereses del docente y los estudiantes, se toma como referente la descripción que de las fases de la secuencia señalan Guerra y Pinzón (2014), por su interés centrado en la comprensión lectora, que coinciden con el de esta investigación:

Preparación: se busca la motivación de los estudiantes mediante actividades que generen expectativa e interés, además de la indagación de sus esquemas mentales que tienen que ver con la temática a tratar. Es así como se realiza una exploración de conceptos que sirven de puente entre lo que se sabe y lo nuevo con el fin de hacer significativo el aprendizaje.

Realización: en esta se pretende profundizar en los conceptos básicos con el fin de lograr el aprendizaje. Se busca lograr a la vez, la puesta en práctica por parte de los estudiantes, de los conocimientos adquiridos en relación con la comprensión lectora, mediante la realización de diferentes actividades.

Evaluación: el propósito de esta fase es comprobar la interiorización de los conceptos trabajados durante la Secuencia Didáctica al tiempo que el estudiante se hace consciente de su propio proceso aprendizaje. Esta no tiene un tiempo específico ni se lleva a cabo al final, sino de manera continua a lo largo de toda la Secuencia.

Además, la secuencia debe contar con algunas condiciones (Pérez y Rincón, 2009):

-Tiene unos propósitos específicos de enseñanza y aprendizaje, y en su condición de inicio desarrollo y cierre debe permitir identificar el cumplimiento de dichos propósitos a través de unos procesos y unos resultados.

-Se centra en el saber y saber hacer. Es decir, el o los aprendizajes adquiridos se concretan en un producto, en este caso, identificar las características del afiche impreso a través de la lectura y análisis de los mismos que, además, se complementa con la producción.

-Se constituye por una sucesión de actividades en las cuales se debe evidenciar el avance en su complejidad a medida que se van desarrollando. Por ejemplo, buscar y seleccionar anuncios publicitarios en diversos medios, leer anuncios comerciales e institucionales, conceptualizar y reconocer estructura y características del afiche impreso y diferenciarlo de los demás anuncios, identificar aspectos semánticos, sintácticos y pragmáticos del afiche, y elaboración de dicho texto.

-Debe contar con un mecanismo de seguimiento tanto del desarrollo de la secuencia como de los aprendizajes alcanzados.

En este sentido, mediante la implementación de la secuencia didáctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje la construcción de conocimiento en el lenguaje y de otras áreas fundamentales se convierte en un reto que implica una transformación en las prácticas de enseñanza por lo que se hace necesario la reflexión de la misma, esto se explicará con mayor detalle en el siguiente apartado.

2.9 Prácticas reflexivas

Atendiendo al segundo propósito de esta investigación, que es generar procesos de reflexión que promuevan cambios en las concepciones y prácticas que de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje tienen las docentes investigadoras, sin un hilo conductor la formación de dichas docentes se pierde en un entramado de condiciones planteadas desde las diferentes instituciones donde individualmente se piensan las políticas educativas, diseños curriculares, áreas disciplinares, lo que ocasiona un estancamiento en la formación y transformación de las prácticas

docentes, razón por la cual las reflexiones pedagógicas se quedan o se enmarcan en solo capacitaciones, asesorías o discursos sin significado y sin un cambio esperado. Lo ideal es “esperar que un acuerdo sobre una concepción global de la formación, facilite el cambio y lo haga más coherente”, (Perrenoud, 2001, p. 8).

Ahora bien, es importante entender que las situaciones que se presentan en cada uno de los procesos de enseñanza y aprendizaje son distintos en todos los contextos, por lo tanto, el docente debe siempre requerir al conocimiento en la acción, porque debido a la complejidad que posee este proceso es que conlleva a la reflexión en y sobre la práctica. De igual manera, debe tener plena claridad y diferenciar frente al conocimiento en la acción (conjunto de conocimientos que se poseen al realizar una acción) de la reflexión en la acción (pensar en lo que se hace en medio de la acción).

De acuerdo con los planteamientos de Perrenoud (2001):

Reflexionar antes, durante o después de la acción, solo se muestra de forma sencilla si consideramos que una acción dura más que unos instantes, después de lo cual «se extingue», tal como se dice de una acción en el lenguaje jurídico. Cabe señalar que, estas tres facetas se complementan, ya que el docente no cesa de reflexionar, entra en una espiral donde revisa constantemente sus propósitos, evidencias y conocimientos, él mismo teoriza sobre su práctica, se plantea preguntas, intenta comprender sus fracasos, prevé una forma de actuar para la siguiente clase, delimita sus propósitos y explicita sus expectativas y sus métodos y procedimientos. Así, la práctica reflexiva exige una actitud y una identidad particulares (p. 43).

Por su parte Schön, citado por Cassis (2011), considera que la práctica reflexiva se hace inseparable a la superación de conflictos, ofreciendo un poco de discrepancia entre los hechos reales y las situaciones que emergen a raíz de estas, y es allí donde el pensamiento del mismo sujeto, en este caso, el docente contempla sus propias hipótesis, replantea sobre su mismo quehacer docente, evalúa sus objetivos y si estos se han desarrollado plenamente o no. Las prácticas reflexivas desde esta mirada del autor se convierten en una oportunidad para mejorar sus escritos, repensar sobre sus estrategias y al final considerar su rol docente desde otros métodos o estrategias didácticas que funcionen en su contexto.

Por último, se puede destacar el deseo de trabajar de manera articulada entre saberes transversalizados integrando objetos de saber, diversidad de culturas, ciudadanía, reglas de vida, relaciones entre escuelas, familia y comunidad, diferencias individuales y dificultades de aprendizaje, ciclos de enseñanza, evaluación formativa, entre otros. Y la asociación e interacción constante que debe existir entre el sistema educativo, los establecimientos de educación y los docentes.

De acuerdo con lo anterior, es importante que como generadores de procesos de aprendizaje en el aula, los maestros cuestionen día a día sus actividades de clase para mejorarlas, cambiarlas y transformarlas, siempre pensando en las necesidades de los estudiantes y no en su propia comodidad y facilidad, interesándose constantemente por actualizar sus prácticas, a través de la formación y de esta manera estar a la vanguardia de los cambios sociales, culturales, tecnológicos y educacionales que demanda la sociedad actual.

3. Marco metodológico

En el presente capítulo se describen los componentes de la metodología utilizada para la investigación: tipo, diseño, población, muestra, hipótesis, variables, instrumentos y procedimientos realizados a lo largo del trabajo. Como primer apartado se presentará el enfoque relacionado al tipo de investigación que se trabajó, en este caso se atribuye al cuantitativo, el cual se expondrá a continuación.

3.1 Tipo de investigación.

La presente investigación es de tipo cuantitativa, en ella se pretende dar explicaciones frente a los postulados como lo refiere Hernández, Fernández y Baptista (1997), quienes explican que esta metodología es un proceso secuencial riguroso que busca probar una hipótesis con la medición numérica y análisis estadístico de los datos recolectados. En este caso, se intenta con el análisis de la información recolectada, probar si la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo incide en la comprensión del texto argumentativo, tipo afiche, de los estudiantes de 8 grado.

Este estudio se complementará con el análisis cualitativo desde el cual las docentes investigadoras se proponen reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza del lenguaje a partir del registro del diario de campo.

3.2 Diseño de la investigación

El diseño es cuasi experimental intragrupo, Pre- test y Pos -test, es decir, se aplica un instrumento de medición para evaluar en dos momentos: antes de la implementación de la secuencia didáctica para diagnosticar el nivel inicial de comprensión de los estudiantes (Pre-test) y después de la implementación (Pos-test), para contrastar los resultados de ambas pruebas y determinar la incidencia de la secuencia en la comprensión textual de los estudiantes.

3.3 Población

El trabajo de investigación toma como población a todos los estudiantes de 8 grado de las instituciones educativas del sector oficial en la zona urbana del municipio de Barrancas, la Guajira

3.3.1 Muestra

La muestra estuvo conformada por 2 grupos del grado octavo de la básica secundaria, jornada matinal de las instituciones educativas José Agustín Solano y Paulo VI de Barrancas. Son 48 estudiantes cuyas edades oscilan entre 12 y 18 y en su mayoría proceden de los estratos socioeconómicos 1 y 2. 23 de ellos corresponden al grupo 1(15 mujeres 8 hombres) y 25, al grupo 2(16 mujeres y 9 hombres).

3.4 Hipótesis

3.4.1 Hipótesis de trabajo.

Una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, mejorará la comprensión de textos argumentativos publicitarios, tipo afiche, de los estudiantes de grado octavo, de EBS de las I.E José Agustín Solano y Paulo VI, del municipio de Barrancas

3.4.2 Hipótesis nula.

Una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, **no** mejorará la comprensión de textos argumentativos publicitarios, tipo afiche, de los estudiantes de grado octavo, de EBS de las I.E José Agustín Solano y Paulo VI, del municipio de Barrancas.

3.5 Variables

3.5.1 Variable independiente: Secuencia didáctica.

La variable independiente es la secuencia didáctica, una unidad de enseñanza en la que se relacionan acciones e interacciones intencionales, con propósitos de aprendizajes ligados a una tarea, en este caso de comprensión lectora, que cuenta con un proceso de seguimiento durante todas sus fases de desarrollo, que busca verificar y evidenciar el logro del aprendizaje (Camps, 2003). Esta se diseña como estrategia de enseñanza y aprendizaje con el propósito de incidir en la comprensión del texto argumentativo, tipo afiche, de los estudiantes de 8 grado, de las instituciones José Agustín Solano y Paulo VI. Se propone una tarea integradora desde la cual se plantea el desarrollo de actividades organizadas intencionalmente y determinadas por unos objetivos para identificar las dimensiones: situación comunicativa, superestructura y lingüística textual que permitan una mayor interrogación del texto y por ende, mejor comprensión.

En esta investigación la secuencia se organizó en tres fases: preparación, realización y evaluación desarrolladas en 13 sesiones, estructuradas cada una en tres momentos; apertura desarrollo y cierre, tal como se detalla en el siguiente cuadro:

Tabla 1 Secuencia didáctica y sus fases

| DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE VARIABLE INDEPENDIENTE | La secuencia didáctica: “es una unidad de enseñanza en la que se relacionan acciones e interacciones intencionales, que se organizan para alcanzar el aprendizaje. Además, en esta estrategia se determinan unos objetivos propios, al mismo tiempo que se fijan unos objetivos de aprendizaje, referidos a algún aspecto del género implicado, objetivos que deben hacerse explícitos y servir de guía para la comprensión de textos”. (Camps, 2003 p 30.) |
|---|---|
| DIMENSIONES | INDICADORES |
| <p>FASES PREPARACIÓN Sesión 1 ¡contextualicemos y pongámonos de acuerdo!</p> <p>En esta fase se creó un contexto con publicidad impresa para buscar la motivación de los estudiantes mediante actividades que generan expectativa e interés en el tema, además de la exploración de sus saberes previos frente al texto argumentativo tipo afiche.</p> <p>Se presentó la secuencia didáctica a los estudiantes y se establecieron acuerdos frente a los objetivos y desarrollo de la misma.</p> | <p>➤ Exploración del texto: Lectura anticipatoria de los afiches.</p> <p>➤ Exploración de saberes previos</p> <p>➤ Reconocimiento de la tarea integradora ¡La publicidad invade y me persuade! ¿Qué hago?: Crítico y tomo decisiones.</p> <p>➤ Presentación de la secuencia didáctica.</p> <p>➤ Establecimiento de acuerdos y compromisos frente a la metodología, actividades y evaluación (contrato didáctico).</p> |
| <p>REALIZACIÓN Sesiones 2 a 12</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2 ¡La publicidad tiene la palabra! • 3 ¡Defiendo mi posición! • 4 ¿Quién lo expresa? • 5 ¿A quién se lo expresa? • 6 ¿Para qué lo expresa? • 7, 8 y 9 ¿Cómo lo expresa? • 10, 11 y 12 ¿Con qué recursos lo expresa? <p>Se desarrollan todas las actividades de enseñanza planeadas para profundizar en los conceptos básicos sobre la argumentación en publicidad y la puesta en práctica por parte de los estudiantes de los conocimientos adquiridos en comprensión e incluso, producción de textos</p> | <p>Apertura:</p> <p>➤ Activación de saberes previos.</p> <p>➤ Identificación de fortalezas y dificultades en cada una de las dimensiones propuestas para la comprensión del texto argumentativo.</p> <p>➤ Presentación del nuevo contenido y motivación hacia la construcción de nuevos conocimientos.</p> <p>Desarrollo</p> <p>➤ Participación activa por parte de los estudiantes con la orientación y</p> |

argumentativos, especialmente, afiches publicitarios.

mediación de las docentes a través de la lectura de afiches impresos realizando procedimientos como observación, identificación, deducción, relación comparación, clasificación, discusión, análisis e interpretación, exposición de puntos de vista con actitud crítica y reflexiva para promover el desarrollo de habilidades en comprensión no sólo literal sino inferencial y crítica desde cada uno de los indicadores propuestos para las dimensiones: situación comunicativa, superestructura y lingüística textual del afiche.

Cierre:

- proceso de verificación, al finalizar cada sesión, de los aprendizajes, reflexión y autorregulación acerca de lo que aprendieron cómo lo aprendieron y cuáles fueron las dificultades que tuvieron en las actividades desarrolladas.

EVALUACIÓN

- Sesión 13 ¡Contemos nuestra experiencia!

Se realiza una serie de actividades que permiten verificar los aprendizajes de los estudiantes durante la Secuencia Didáctica al tiempo que ellos se hacen conscientes de su propio aprendizaje. Esta se realizó de manera continua a lo largo de toda la Secuencia.

- Evaluación formativa
 - Autoevaluación
 - Coevaluación
 - Heteroevaluación
 - Metacognición
- Cierre de la secuencia

Aunque el proceso de evaluación fue continuo y permanente a lo largo de toda la secuencia, también se realizó actividad de cierre al final de esta donde se socializó la experiencia en la que los dos grupos interactuaron entre ellos y con los docentes para valorar todo el proceso a través de la reflexión, metacognición realimentación y oportunidades de mejora.

3.5.2 Variable dependiente

Comprensión del texto argumentativo, tipo afiche.

La variable que se midió con esta investigación fue la comprensión lectora del texto argumentativo, tipo afiche, a través de la identificación y relación de un conjunto complejo de información explícita e implícita que permitieron a los estudiantes una mayor interacción con el afiche, asumir una postura crítica y construir sentido a partir de las estrategias que este texto presenta para modificar el juicio del lector (Álvarez, 2002). Esta medición se hizo desde tres dimensiones: situación comunicativa, superestructura y lingüística textual, cada una con tres indicadores como se puede observar en el siguiente cuadro.

Tabla 2 Variable dependiente

| Definición Conceptual de Variable Dependiente | Dimensiones | Indicadores | Índices | |
|---|--|---|--|---|
| | | | 1 | 0 |
| COMPRESIÓN TEXTUAL Leer es una actividad de resolución de problemas, es decir, de razonamiento mediante la inteligencia, de un conjunto complejo de informaciones que deben ser identificados y relacionados entre sí por el lector para construir el sentido del texto. (Jolibert, 2009. p 56) | SITUACIÓN COMUNICATIVA Contexto social y cultural que determina el propósito de interacción entre el enunciador y destinatario (Jolibert, 2002) | ENUNCIADOR: Es el rol que asume el autor para emitir el mensaje. | Reconoce el rol que asume el autor para emitir el mensaje. | No reconoce el rol que asume el autor para emitir el mensaje. |
| | | DESTINATARIO: Público a quien va dirigido el mensaje. | Tiene claro a qué tipo de público va dirigido el afiche. | No tiene claro a qué tipo de público va dirigido el afiche. |
| | | PROPÓSITO: Es la intención que tiene el autor (persuadir al lector) al emitir el mensaje. | Identifica la intención del autor del afiche. | No identifica la intención del autor del afiche. |
| TEXTO ARGUMENTATIVO, TIPO AFICHE En el caso del texto argumentativo tipo afiche, es preciso comprender que es un conjunto de estrategias dirigidas a un auditorio para | SUPERESTRUCTURA Es la silueta del texto. Es el esquema compuesto por una serie de secuencias de proposiciones relacionadas entre sí y distribuidas jerárquicamente en categorías funcionales: introducción, premisas | TESIS: Idea que representa la posición que asume un enunciador frente a determinado tema. | Reconoce la tesis en un afiche | No reconoce la tesis en un afiche |
| | | ARGUMENTOS: Razones presentadas en textos e imágenes que permiten al enunciador y al | Identifica los argumentos con los que el enunciador se propone | No identifica los argumentos con los que el enunciador se |

| | | | | |
|---|--|--|--|---|
| modificar su juicio, conseguir su adhesión o hacer que admitan una situación (Álvarez, 2002). | argumentos y conclusión. Para el caso del afiche, dichas proposiciones se presentan de manera discontinua (Álvarez, 2002 p 51). | destinatario defender o refutar la tesis. | persuadir al destinatario. | propone persuadir al destinatario. |
| | | CONCLUSIÓN: Recapitulación o refuerzo de los argumentos expuestos. | Reconoce la conclusión como una recapitulación de lo expuesto. | No reconoce la conclusión como una recapitulación de lo expuesto. |
| | LINGÜÍSTICA TEXTUAL Son los recursos fundamentales para conseguir la necesaria connotación que requiere la persuasión para atraer la atención del lector (Álvarez, 2002 p 58) | TAMAÑO DE LA LETRA Determina el orden de importancia de las diferentes partes del mensaje. | Comprende que el tamaño de la letra determina el orden de importancia de los argumentos. | No comprende que el tamaño de la letra determina el orden de importancia de los argumentos. |
| | | MARCAS DE MODALIZACIÓN DEONTICOS Expresan el punto de vista del enunciador en el texto. Los deónticos se refieren a la idea de permiso, obligación y prohibición. | Identifica los deónticos que caracterizan el enunciado. | No identifica los deónticos que caracterizan el enunciado. |
| | | PROCEDIMIENTOS RETÓRICOS Recursos utilizados para persuadir con mayor eficacia al lector. | Identifica los recursos retóricos presentes en el afiche. | No identifica los recursos retóricos presentes en el afiche. |

3.6 Técnicas e instrumentos

Los estudiantes que hicieron parte de la muestra se evaluaron mediante un cuestionario de selección múltiple con una escala valorativa de 0 para las preguntas no acertadas y 1 para las preguntas acertadas. Al aplicar el Pre-test, los interrogantes planteados permiten valorar la comprensión de textos argumentativos tipo afiche a partir de las dimensiones abordadas: la situación de comunicación de las preguntas 1 a la 6 que les permite a los estudiantes reconocer el

rol del enunciador, a qué público va dirigido y con qué propósito se expresa el mensaje. En las preguntas 7 a la 12 se analiza la superestructura partiendo de categorías funcionales que en el caso de afiche se presentan en forma discontinua: la tesis, los argumentos y la conclusión. La lingüística textual se evalúa en las preguntas 12 a la 18 en donde se analiza el tamaño de las letras, los deónticos y las figuras retóricas.

Ahora bien, las prácticas pedagógicas fueron evaluadas a partir del diario de campo, instrumento que permite a las docentes registrar en forma detallada las impresiones y reflexiones, respecto a las vivencias en el aula durante la implementación de la secuencia didáctica para empezar a replantear su quehacer docente. Cabe resaltar que según Perrenoud (2011), reflexionar sobre la propia práctica también significa reflexionar sobre la propia historia, los hábitos, la cultura y la relación con los demás.

En el análisis de este instrumento se tomarán como referentes las siguientes categorías:

Tabla 3 Categorías análisis de diario de campo

| CATEGORÍA | DEFINICIÓN |
|----------------------------|---|
| DESCRIPCIÓN | Relatar los eventos ocurridos en el aula. |
| ADAPTACIÓN | Identificar las situaciones que se presentan en el aula para hacer los ajustes que se consideren pertinentes. |
| AUTOCUESTIONAMIENTO | Son todos aquellos interrogantes que se hace el maestro frente a su propia actuación. |
| AUTOEVALUACIÓN | Reconocer los aciertos y los errores de la propia actuación. |
| AUTORREGULACIÓN | Tomar decisiones y ejecutarlas como consecuencia de la autoevaluación. |
| RUPTURAS | Ensayar nuevas actividades con el propósito de lograr la construcción de saberes en los estudiantes. |
| CONTINUIDADES | Actividades o rutinas que prevalecen la |

| | |
|-----------------------|---|
| | actuación del maestro, aunque no contribuyan a la construcción del saber. |
| AUTOPERCEPCIÓN | Describir los sentimientos o ideas sobre lo que se hace, alegrías, temores, satisfacciones. |
| PERCEPCION | Es la interpretación que hace el o la docente, respecto a lo que sucede con el grupo o con los estudiantes. |

3.6.1 Procedimiento

Criterios técnicos de validez y confiabilidad de los instrumentos utilizados para valorar la variable dependiente.

3.6.1.1 Validación por prueba piloto.

El pilotaje para valorar la comprensión de textos argumentativos tipo afiche se aplicó a 25 estudiantes de la Institución Educativa José Agustín Solano del Municipio de Barrancas, matriculados en el grado 80-2, cuya edad, características sociales, culturales, económicas y académicas son similares a la muestra. La aplicación de esta prueba, permitió replantear y ajustar el instrumento correspondiente al Pre-test para continuar con esta investigación.

3.6.1.2 Validación por juicio de expertos.

Después de realizar los ajustes a los que dió lugar el pilotaje, se procedió a enviar el instrumento a revisión de expertos en didáctica del lenguaje, para la investigación fueron asignados: Diana Carolina Patiño y Diego Aristizábal, ambos Magíster en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. Los expertos recomendaron realizar algunos ajustes al

instrumento y reconocieron la validez del mismo para evaluar la comprensión de textos argumentativos tipo afiche.

3.7 Etapas del proyecto

El proyecto se desarrolló en cuatro etapas descritas brevemente en la siguiente tabla

Tabla 4 Etapas del proyecto

| ETAPA | DESCRIPCIÓN | INSTRUMENTO |
|----------------------------|---|--|
| DIAGNÓSTICO INICIAL | En esta etapa se elabora el instrumento, se valida, se realiza el pilotaje para enviar a valoración por expertos para después aplicar y obtener el diagnóstico inicial de la comprensión de textos argumentativos tipo afiche en los estudiantes. | Pre-test |
| IMPLEMENTACIÓN | En esta etapa se diseña e implementa la secuencia didáctica teniendo en cuenta el enfoque comunicativo para la comprensión de textos argumentativos tipo afiche, además se reflexiona en torno a las prácticas pedagógicas. | Secuencia didáctica Diario de campo |
| EVALUACIÓN | En esta etapa se elabora y aplica el Pos-test para valorar la comprensión de textos argumentativos tipo afiche después de la implementación de la Secuencia didáctica. | Pos-test |
| CONTRASTACIÓN | En esta etapa se analizan los resultados obtenidos tanto en el Pre-test como en el | Pre-test, Pos-test, estadística descriptiva y diario de campo. |

Pos-test para determinar el impacto de la secuencia didáctica, así mismo, se realiza el análisis del diario de campo.

4. Análisis de la información

La finalidad de este capítulo es presentar detalladamente los resultados obtenidos a partir de las pruebas Pre-test y Pos-test aplicadas en el marco de la investigación, cuyo objetivo general fue determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la comprensión del texto argumentativo, tipo afiche, implementada con los estudiantes del grado octavo de la Institución Educativa José Agustín Solano (grupo 1) y la Institución Educativa Paulo VI (grupo 2) de Barrancas, La Guajira. La investigación se realizó teniendo en cuenta dos momentos: cuantitativo y cualitativo.

En el primer momento, se realiza el análisis cuantitativo a partir de la estadística descriptiva, teniendo en cuenta los resultados de los grupos 1 y 2 en el Pre-test y Pos-test, pruebas que permitieron medir la variable dependiente desde las tres dimensiones: situación de comunicación, superestructura y lingüística textual del texto argumentativo tipo afiche.

En lo que respecta al segundo momento, se realiza el análisis de las prácticas de enseñanza a través de la información consignada por las docentes en el diario de campo, durante las fases de implementación de la secuencia didáctica, lo que corresponde a los momentos de preparación, desarrollo y evaluación.

4.1 Análisis cuantitativo de la Comprensión del texto argumentativo tipo afiche

En el presente apartado se aborda el análisis cuantitativo de los resultados del Pre-test y el Pos-test sobre la comprensión del texto argumentativo, tipo afiche, teniendo en cuenta las dimensiones: situación de comunicación, superestructura y lingüística textual. De igual manera, se presentan los resultados de la prueba de hipótesis, a partir de la información arrojada en las gráficas y las tablas de Medida de Tendencia Central y niveles de desempeño.

4.1.1 Prueba de hipótesis

En las siguientes tablas se presenta el análisis del *Pre-test* y *Pos-test* en los dos grupos estudiados mediante la evaluación de la comprensión de textos argumentativos, tipo afiche, a través del establecimiento de las Medidas de Tendencias de Central.

Tabla 5 Medidas de tendencia central Gr1

| Total Pre-test | | Total Pos-test | |
|------------------------|------------|------------------------|------------|
| Media | 10,3043478 | Media | 12,5217391 |
| Error típico | 0,57769742 | Error típico | 0,56186295 |
| Mediana | 10 | Mediana | 13 |
| Moda | 11 | Moda | 10 |
| Desviación estándar | 2,77053953 | Desviación estándar | 2,69460007 |
| Varianza de la muestra | 7,67588932 | Varianza de la muestra | 7,26086956 |
| Curtosis | 3,76935053 | Curtosis | - |
| | 6 | | 0,92378804 |

| | | | |
|----------------|------------|----------------|------------|
| | | | 1 |
| | | | - |
| Coeficiente de | - | Coeficiente de | 0,04909110 |
| asimetría | 0,54271181 | asimetría | 4 |
| Rango | 15 | Rango | 9 |
| Mínimo | 2 | Mínimo | 8 |
| Máximo | 17 | Máximo | 17 |
| Suma | 237 | Suma | 288 |
| Cuenta | 23 | Cuenta | 23 |

Tabla 6 Medidas de tendencia central Gr2

| <i>Total Pre-test</i> | | <i>Total Pos-test</i> | |
|------------------------|------------|------------------------|------------|
| Media | 10,88 | Media | 13,28 |
| | 0,37558842 | | 0,43019375 |
| Error típico | 7 | Error típico | 5 |
| Mediana | 11 | Mediana | 14 |
| Moda | 10 | Moda | 14 |
| | 1,87794213 | | 2,15096877 |
| Desviación estándar | 6 | Desviación estándar | 4 |
| | 3,52666666 | | 4,62666666 |
| Varianza de la muestra | 7 | Varianza de la muestra | 7 |
| | - | | 1,70370161 |
| Curtosis | 0,91894786 | Curtosis | 6 |
| | | | - |
| Coeficiente de | 0,14711853 | Coeficiente de | 1,05045285 |
| asimetría | 8 | asimetría | 6 |
| Rango | 6 | Rango | 9 |
| Mínimo | 8 | Mínimo | 7 |
| Máximo | 14 | Máximo | 16 |
| Suma | 272 | Suma | 332 |
| Cuenta | 25 | Cuenta | 25 |

Al analizar las tablas de Medida de Tendencia Central, se observa que en el conjunto de datos del Pos-test, de ambos grupos, hubo un aumento tanto en la media como la mediana. Para la primera medida el aumento de estos valores es de 2,21 para el grupo 1 y 2.4 para el 2. La segunda, presentó un aumento del valor en 3 para los dos grupos. En lo que respecta a la

desviación estándar, en el grupo 1 disminuyó el valor 0,07; mientras que en el 2 aumentó con relación a los valores reflejados en el Pre-test en 0,273.

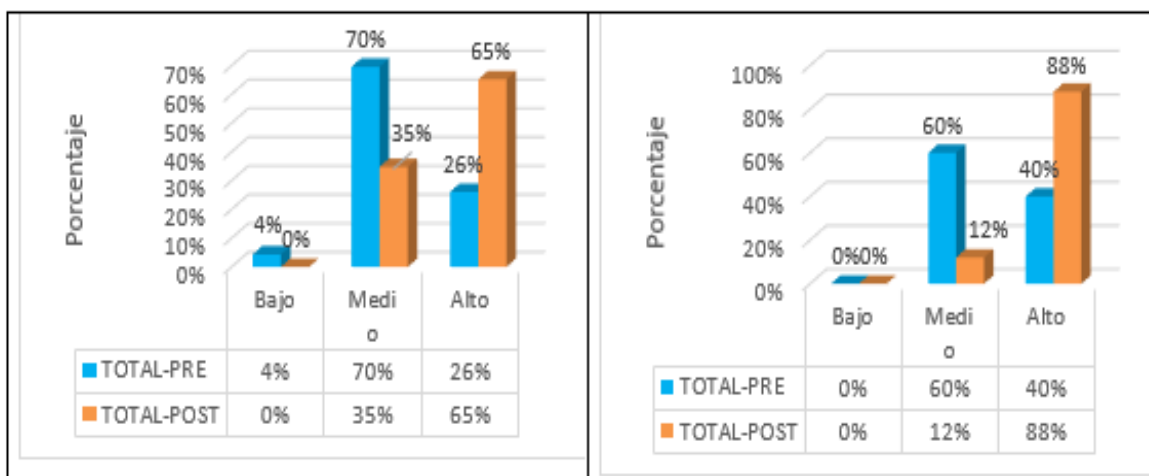
Lo anterior representa una transformación positiva de los procesos de comprensión textual en los estudiantes que podría deberse a la implementación de la secuencia didáctica en la que se desarrollaron actividades interrelacionadas e intencionadas para lograr el objetivo de la comprensión, como lo plantea Camps (2003), que permitieron a los estudiantes reconocer el afiche como un texto que busca persuadir y no solo informar, como ellos lo concebían anteriormente. Además, analizar la organización, el sentido y el contexto desde el cual se emite dicho texto.

De esta manera, se rompe con el paradigma del enfoque tradicional centrado en la enseñanza de aspectos gramaticales del lenguaje y se le da relevancia al componente pragmático que, como señala Hymes (1972) desde su propuesta del enfoque semántico-comunicativo, promueve la interacción entre los sujetos en situaciones reales, a partir de los mensajes emitidos por los medios masivos de comunicación, con los que los estudiantes están siempre en contacto movidos por sus intereses y necesidades de construir significados.

Las siguientes gráficas presentan el comparativo general de los niveles de desempeño alcanzados en comprensión textual por los estudiantes de los grupos 1 y 2 en el Pre-test y el Pos-test.

Gráfica 1

Comparativo de los resultados globales, en el Pre-test y Pos-test, en la comprensión del texto argumentativo, tipo afiche.



Al analizar las gráficas de los resultados, se evidencia que hubo transformación en los niveles de desempeño en la comprensión del texto argumentativo, tipo afiche, en ambos grupos, la cual se refleja en la movilidad de un porcentaje de estudiantes del grupo 1 que se encontraban en el nivel bajo y medio en el Pre-test y pasaron a un nivel alto en el Pos-test; mientras que en el grupo dos solo hubo movilización del nivel medio a alto entre las dos pruebas. Sin embargo, en el grupo 2 el porcentaje de estudiantes que se movilizó del nivel medio al nivel alto es mayor que el del grupo 1

Se podría decir que los desempeños de los estudiantes en la comprensión del texto argumentativo, tipo afiche, se potencializaron debido a la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo lo que les permitió interactuar con textos reales para identificar los aspectos pragmáticos, semánticos y lingüísticos que constituyen las tres dimensiones de análisis propuestas en esta investigación. Así lo demuestran los datos registrados en la siguiente tabla.

Tabla 7. Niveles de desempeño en el Pre-test y Pos-test de los grupos 1 y 2

| NIVEL | Grupo 1 | | Grupo 2 | |
|-------|----------|----------|----------|----------|
| | Pre-test | Pos-test | Pre-test | Pos-test |

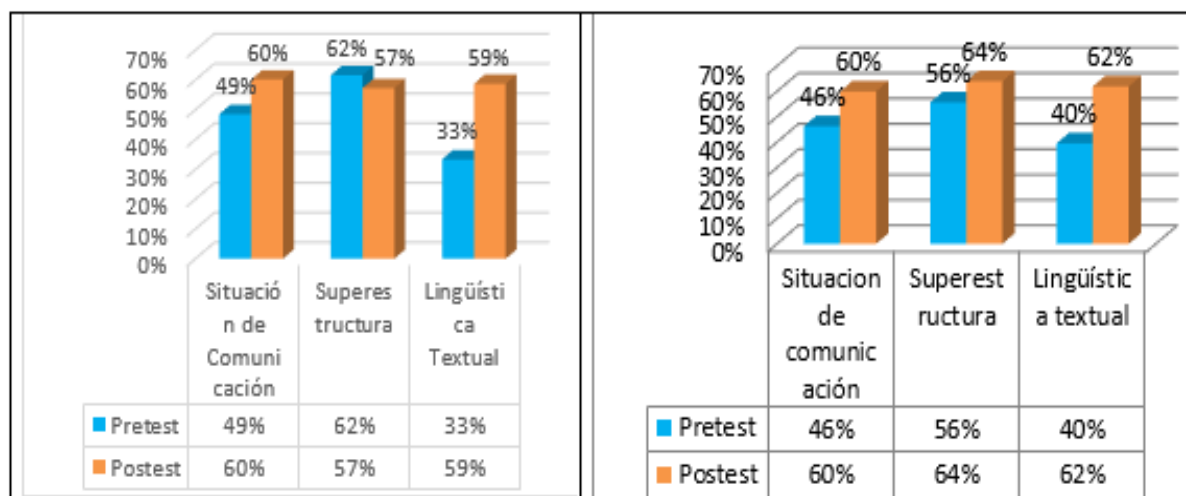
| | | | | |
|--------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| BAJO | 1 estudiantes | 0 estudiantes | 0 estudiante | 0 estudiantes |
| MEDIO | 16 estudiantes | 8 estudiantes | 15 estudiantes | 3 estudiantes |
| ALTO | 6 estudiantes | 15 estudiantes | 10 estudiantes | 22 estudiantes |

Teniendo en cuenta que los resultados, tanto de las gráficas como de las tablas muestran que hubo mejores desempeños en el Pos-test que, en el Pre-test, para ambos grupos, se acepta la hipótesis de trabajo: una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, mejorará la comprensión de textos argumentativos publicitarios, tipo afiche, de los estudiantes de grado octavo de EBS de las I.E José Agustín Solano y Paulo VI del municipio de Barrancas y se rechaza la hipótesis nula. A continuación, se presentará el análisis del resultado del Pre-test y el Pos-test, desde las 3 dimensiones analizadas en la comprensión del texto argumentativo tipo afiche.

4.1.2 Análisis de dimensiones

En las siguientes tablas se presenta el comparativo general del Pre-test y Pos-test, en los dos grupos estudiados, mediante la evaluación de la comprensión de textos argumentativos, tipo afiche, desde las dimensiones: situación de comunicación, superestructura y lingüística textual

Gráfica 2 Comparación General de Dimensiones Pre-test- Pos-test.



De acuerdo con las gráficas de los resultados del Pre-test y el Pos-test, se puede evidenciar que en ambos grupos hubo transformación positiva en la comprensión del texto argumentativo. En el caso del grupo 2, se dio en las dimensiones situación de comunicación, superestructura y lingüística textual con un aumento de 14, 8 y 22 puntos porcentuales, respectivamente. En el 1, se dio un aumento de 11 puntos porcentuales en la situación de comunicación y de 26 en la lingüística textual mientras que, en la superestructura, hubo, por el contrario, una disminución de 5 puntos porcentuales con respecto al Pre-test.

Se puede decir que los avances presentados en las dimensiones fueron el resultado de la aplicación de una secuencia didáctica que atendiendo a la propuesta de Pérez y Rincón(2009), abordó contenidos como la conceptualización y reconocimiento de la estructura, aspectos lingüísticos y pragmáticos de diversos textos, en este caso, argumentativos, lo cual permitió a los estudiantes hacer un análisis detallado de estos componentes en los afiches y asumir una actitud crítica frente a los mensajes de los mismos ya que, antes de implementar dicha secuencia,

los estudiantes desconocían en gran medida lo que respecta a las dimensiones y a sus componentes, por consiguiente, no había una idea clara debido a que se venían trabajando de manera fragmentada y desarticulada, olvidando que los textos argumentativos, tal como lo plantea Álvarez (2002), forman parte de nuestra vida cotidiana en la oralidad y la escritura, por lo que deben ser utilizados en la escuela como un referente para su estudio y análisis.

Podría parecer contradictorio que, a pesar de ser precisamente los aspectos gramaticales los más abordados en la enseñanza del lenguaje, sea la lingüística textual la que haya presentado los resultados más bajos con relación a los indicadores de las otras dos dimensiones en el Pre-test, excepto, el indicador Enunciador que fue igual de deficiente que el indicador Procedimientos retóricos en ambos grupos. Pero, como lo han planteado diversos autores como Jolibert (1984) Ferreiro(2000), Cassany, Luna y Sanz(2003) y Pérez (2010), las concepciones arraigadas, y a veces erráticas, reducen dicha enseñanza a la comprensión de reglas que rigen el sistema escrito que no permiten concebir la lectura y escritura como prácticas sociales que vayan más allá de la decodificación y codificación y permitan formar niños y jóvenes lectores y productores que interroguen textos verdaderos y atribuyen sentido a los mismos. El trascender estas concepciones arraigadas, a través de una secuencia didáctica en la que se potencializa el análisis del componente lingüístico a partir de las características propias de un texto verdadero, se hizo posible una transformación positiva en la dimensión lingüística de los dos grupos y, mejor aún, mayor que la de las otras dimensiones.

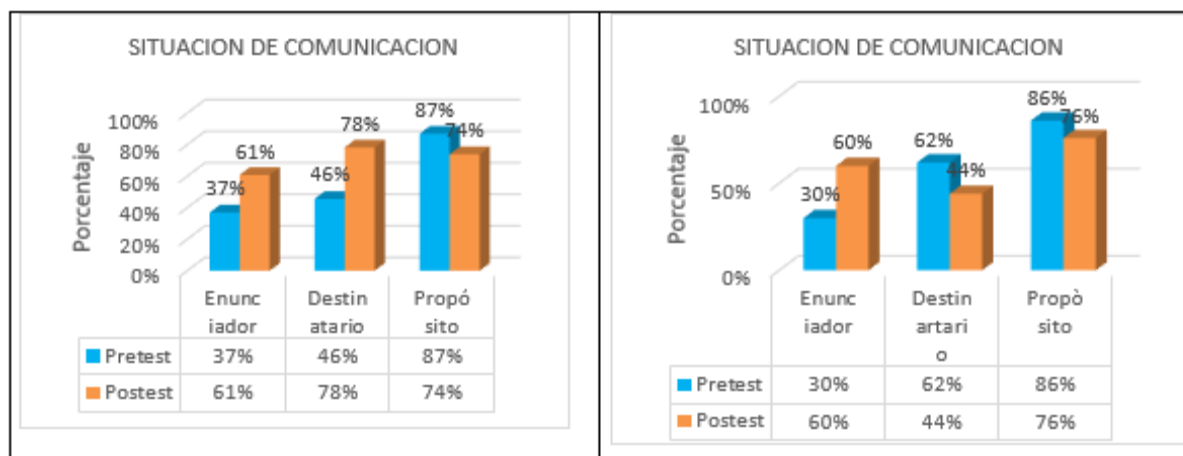
La dimensión que menos se transformó fue la superestructura textual dado que, la complejidad en la organización de los componentes de un afiche, por su carácter discontinuo y su propósito de seducir a un público adoptando cualquier estrategia con tal de que sea eficaz(Álvarez,2002), hace que estos textos sean muy variados y se encuentre poca similitud en

la forma de uso de los recursos entre uno y otro, como puede suceder en otras tipologías textuales que, en general, conservan su superestructura. Es posible que todo ello haya generado confusión en los estudiantes y, por ende, dificultad en la identificación de esta dimensión. Además, las concepciones arraigadas ya mencionadas, han cohibido el abordaje de las prácticas sociales de lectura y escritura como la publicidad en el aula, por lo que no fue fácil para las docentes la apropiación de un texto como el afiche para transponer didácticamente y mediar en los estudiantes la comprensión de dicha complejidad en la organización de estos textos, a fin de que reconocieran, inicialmente, que se puede asumir una posición sobre determinado tema, plantear unos argumentos para defenderla, usar muchos recursos para presentarla y, finalmente, comprendieran que la organización de estas categorías en una página se denomina superestructura, y más aún, cuando ellos se enfrentaban por primera vez y por tan corto tiempo, a la lectura crítica y analítica de este tipo de textos.

4.1.2.1 Dimensión 1 Situación de comunicación.

En las siguientes gráficas se presentan los resultados del Pre-test y Pos-test, de los grupos 1 y 2, de la dimensión situación de comunicación, definida por Jolibert (2002) como el contexto social y cultural que determina el propósito de comunicación entre el enunciador y el destinatario. Con base en este concepto, se determinan como indicadores de análisis de dicha dimensión los tres elementos subrayados.

Gráfica 3 situación de comunicación



Al analizar los resultados de la dimensión situación de comunicación del Pre-test y el Pos-test de los dos grupos, se observa que hubo avance en la identificación de algunos indicadores. Para el grupo 1 se dio en los indicadores enunciador y destinatario con una diferencia de 24 y 32 puntos porcentuales entre las dos pruebas, respectivamente. Mientras que, en el 2 se dio un aumento de 30 puntos porcentuales en el enunciador. En este grupo, la identificación del destinatario desmejoró en 18 puntos porcentuales. En lo que respecta al propósito, para ambos grupos se evidencia una disminución porcentual en el Pos-test con relación al resultado obtenido en el Pre-test. Para el grupo 1, 13 puntos y para el grupo 2, 10, lo que demuestra un aumento en la cantidad de estudiantes con dificultad para identificar dicho indicador.

Con respecto a la diferencia en los resultados de la situación de comunicación entre los dos grupos, se puede considerar que se dio debido a que la docente del grupo 1 ha desarrollado sus prácticas con estos estudiantes desde el año anterior, razón por cual ha trabajado la comprensión textual de diversos textos (leyendas, entrevistas, manuales de instrucciones, entre otros) a partir de los elementos de la comunicación desde los tres momentos de la lectura. Aunque, no tenía los fundamentos teóricos adquiridos actualmente ni trataba dichos elementos con rigor, estos

sirvieron para que los estudiantes relacionarán con mayor facilidad sus saberes previos con el nuevo conocimiento que, en resumidas cuentas, hacen referencia a la situación de comunicación. La docente del grupo 2, por el contrario, no había tenido contacto con los estudiantes hasta el momento de la implementación de la secuencia didáctica.

En cuanto al enunciador, cabe resaltar, que antes de la secuencia didáctica un alto porcentaje de los estudiantes no lo reconocían en un texto argumentativo tipo afiche. Luego de la implementación, disminuyó notablemente ese porcentaje ya que favoreció el análisis basado en aspectos como la personalidad, status social, tonos expresivos utilizados, temas tratados y selección de estos hechos de acuerdo a los intereses y las necesidades de un público determinado. Además, con el ejercicio de escritura pudieron reconocerse como enunciadores de afiches lo que les permitió comprender que es posible asumir diversos roles en la sociedad, desde los cuales se puede tomar posición frente a un tema de interés y dirigirse a un destinatario para persuadirlo.

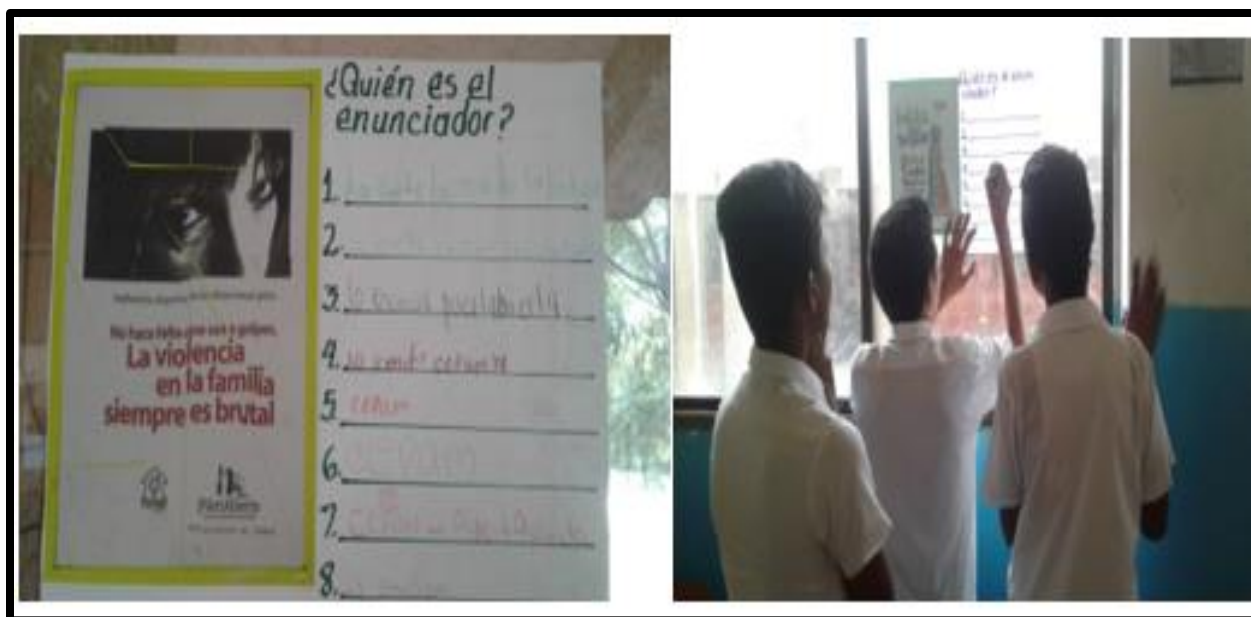
Si bien, la secuencia didáctica no tuvo como propósito principal la producción, ésta se implementó como estrategia complementaria de la comprensión textual considerando que, una vez identificados los indicadores propuestos desde cada dimensión, una forma de hacer más evidente dicha comprensión sería generando necesidades en contextos reales de comunicación que les permitiera desarrollar sus competencias comunicativas en el diseño y emisión de campañas publicitarias, llevando a cabo las etapas de planeación, escritura revisión y edición que, aunque no se implementaron de manera rigurosa porque, como ya se dijo, no era el propósito de esta secuencia, permitieron concretar un producto que dio sentido a los conocimientos adquiridos sobre el afiche y a la comprensión del mismo. Como afirma Jolibert (1995): “No se puede separar el aprender a **leer** de aprender a **producir**. Se aprende a leer produciendo textos y se aprende a producir textos leyendo” (p.3)

Así las cosas, se considera que pudo haber incidido en la transformación del indicador enunciador la implementación de las actividades de la sesión 4 en las que los estudiantes interactuaron colectiva e individualmente con diversos afiches que, aunque generaron confusión, dudas y confrontaciones con respecto a quién es realmente el enunciador, pudieron diferenciarlo de las otras personas implicadas en la financiación y el diseño, incluso, en el contenido de los mismos, parámetro cuyos índices son pertinentes para la construcción del significado de un texto (Jolibert, 2002).

Durante esta sesión, inicialmente reestructuraron afiches a manera de rompecabezas y luego los leyeron para comprender su contenido y, a partir de allí, compartir entre ellos y con la docente, sus ideas y puntos de vistas sobre los posibles enunciadores. Se dispuso en todas las paredes del salón los 8 carteles con cada uno de los afiches analizados por cada grupo para que los 8 grupos rotaran por cada uno de ellos dándoles tiempo suficiente para leer el afiche, discutir entre ellos y escribir cuál era el enunciador, de tal manera que el grupo que había trabajado con ese afiche era el último que lo escribía en el cartel.

Luego, dentro de cada grupo se eligió un participante que asumía el rol de enunciador de su afiche y los demás grupos le hacían entrevista. Esto promovió el conocimiento de las entidades o personas enunciadores de los mensajes, a través de la consulta, facilitando así la comprensión de que son reales y pertenecen a un contexto social y cultural desde el cual se posicionan para llegar a un público determinado, desde el tema que consideran, en el momento, necesario o interesante para este.

Figura. 2. Actividad realizada en la sesión 4: los estudiantes identifican el enunciador en diversos afiches.



Para finalizar, Se hizo una plenaria en la que cada grupo valoraba a los demás y retroalimentando con ayuda del docente en caso de que no hubieran acertado. De esta manera, y con la mediación del docente se promovió la identificación del contexto social y cultural en que fueron emitidos todos los afiches seleccionados, logrando comprender que todo mensaje es producido por alguien llamado enunciador, que es quien emite el mensaje asumiendo diferentes roles (Jolibert,2002) el cual, en ocasiones, aparece explícito en el texto presentándose marcas en el mismo que ayudan a reconocerlo y que, además, estos enunciadores pueden hablar desde diferentes roles y asumen posiciones de acuerdo con su personalidad creencias, valores, autoridad en el tema y status social.

Pese al resultado positivo, un 40% no logró identificar el enunciador en ambos grupos. Es posible que esto se haya dado debido a la ausencia de logo por lo que debían inferirlo a partir del contenido del texto. Presentaron, además, confusión de este con el destinatario o con las personas víctimas de las situaciones expuestas. Esto demuestra que se debe seguir interviniendo la lectura

con actividades que desarrollen la capacidad para identificar información implícita de un texto, ya que se les facilita más reconocer la explícita debido, seguramente, a que se tiende a limitar la comprensión a la solicitud de información literal.

De acuerdo con lo que señala Jolibert (2009), se debe mirar la lectura como una actividad de resolución de problemas, es decir, de razonamiento mediante la inteligencia, de un conjunto complejo de informaciones que deben ser identificados y relacionados entre sí por el lector, para construir el sentido del texto (pág. 56) se puede afirmar, entonces, que no se logrará que los estudiantes comprendan un texto si no se trasciende de la búsqueda de la información explícita del texto a razonamientos más complejos para identificar la que no está de manera literal, aspecto que, siendo tenido en cuenta en la enseñanza, puede llegar a mejorar la comprensión de los estudiantes. Así lo demuestran en su investigación Uchima y Delgado (2017), quienes con la implementación de una secuencia didáctica permitieron la interacción de los estudiantes con diversos textos discontinuos de uso social (avisos publicitarios) que favorecieron el desarrollo de habilidades de orden superior como analizar, comparar relacionar y argumentar, con las cuales los estudiantes mejoraron su capacidad para inferir.

En cuanto a la diferencia de los resultados de los grupos en el reconocimiento del destinatario, puede decirse que para los estudiantes del grupo 1, quienes presentaron un avance, este hecho se debió a que pudieron reconocer las marcas textuales que dan cuenta de hacia quién va dirigido el mensaje, cuando aparece en el texto, tanto en forma explícita como implícita. El grupo 2, por el contrario, no logró reconocer el destinatario cuando no había marcas explícitas en el texto. En este grupo pudo observarse que el término destinatario se asociaba al singular, es decir, que hace referencia a una sola persona, lo que generó en ellos ciertas confusiones al contrastar sus conocimientos en el tema con la información abordada desde otra perspectiva.

En la aplicación de la secuencia didáctica se pudo verificar que para ellos no fue tan sencillo identificar el o los posibles destinatarios de los afiches trabajados, debido a que ubicaban al destinatario según el sentido global del mensaje, sin tener en cuenta las marcas textuales que indican el público específico al que se emiten.

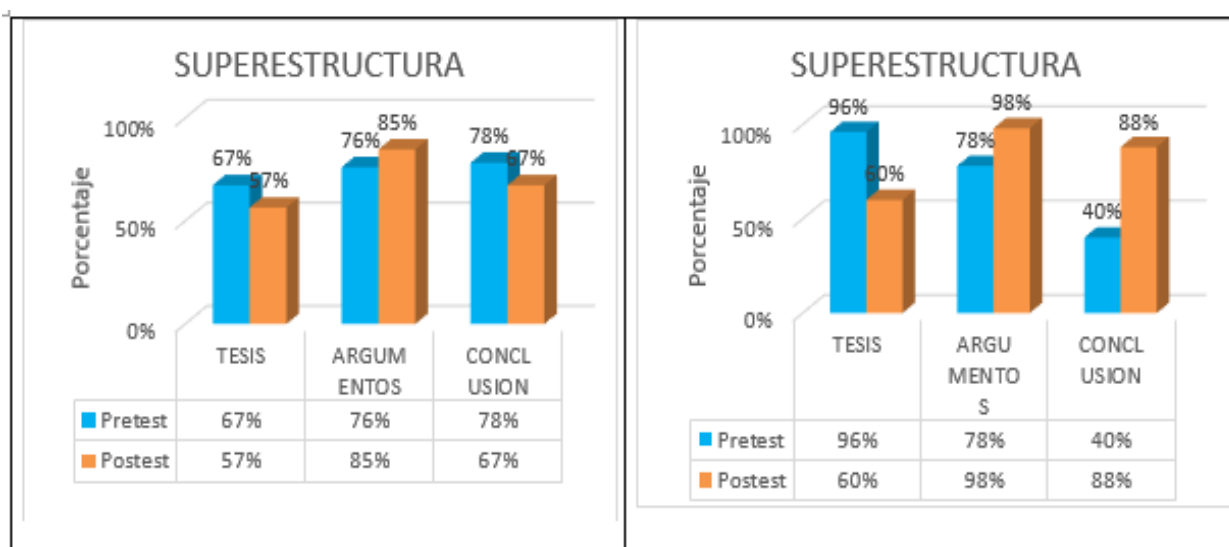
Con respecto a la disminución del porcentaje del Pos-test en comparación con el Pre-test, en el reconocimiento del propósito, podría explicarse tomando como referencia que antes de la aplicación de la secuencia didáctica los estudiantes lo identificaban basándose únicamente en el mensaje sin relacionarlo con el autor, mientras que durante la secuencia didáctica se incluyó en las actividades y mediaciones la identificación del enunciador a partir del tema, argumentos, tonos expresivos intencionados a la persuasión de un destinatario, lo cual requiere una modificación en los saberes previos por parte de los estudiantes y la capacidad para inferir información más allá del sentido literal del texto (N. Smith, 1963; M. Jenkinson, 1976; G. Strang, 1978), realizando operaciones inferenciales como deducir, reconocer el propósito del autor, hacer comparaciones y evaluaciones relacionadas con elementos contextuales, observar las relaciones causa- efecto y sintetizar, entre otras (Cassany, 2006).

En cuanto a los resultados desfavorables en el propósito, se encuentra que coinciden un poco con los de Páez y Ayala (2017), en tanto que, dicho indicador fue el que tuvo menos avance en su investigación sobre producción de afiches publicitarios. Ellos afirman que, posiblemente, se debió al poco uso que se hace del texto argumentativo en la escuela, especialmente, en la primaria, por considerar que solo debe trabajarse en grados superiores.

4.1.2.2 Dimensión 2 superestructura

En las siguientes gráficas se presentan los resultados del Pre-test y Pos-test, de los grupos 1 y 2, EN la dimensión superestructura, referida por Álvarez (2002), como la secuencia jerárquica en que se presentan unas proposiciones relacionadas entre sí y distribuidas en categorías funcionales: introducción-tesis, argumentos y conclusión que, para el caso del afiche, se organizan de manera discontinua sin que se preserven necesariamente todas las categorías en mención.

Gráfica 4. Superestructura



Al analizar los resultados del Pre-test y el Pos-test en la dimensión superestructura, se observa que hubo avance en la identificación de algunos indicadores en ambos grupos. Para el grupo 1 se dio en los indicadores argumento y conclusión con una diferencia de 20 y 48 puntos porcentuales entre las dos pruebas, respectivamente. Mientras que, en el 2 se dio un aumento de 9 puntos porcentuales sólo en argumentos, presentándose, así, una transformación negativa tanto en la tesis con una diferencia porcentual de 10 puntos, como en la conclusión con 11 puntos. Así las cosas, en ambos grupos, el indicador que tuvo una transformación favorable fue el de argumentos y en el que se presentó más dificultad fue la tesis. Aunque dicha dificultad fue más

alta en el grupo 2, es este el que evidencia mayor transformación en la dimensión ya que, además del indicador argumentos, mejoró en la identificación de la conclusión.

Se puede considerar que el alto porcentaje obtenido en el Pre-test se debió a varios aspectos que se detallarán a continuación: El primero, a una posible asociación que los estudiantes hicieron de la superestructura del texto experto con la que generalmente presenta el texto narrativo, que es con la que más se han familiarizado (inicio, desarrollo y final) por las características similares que aquel, a pesar de ser discontinuo, conservaba con este debido a la presentación jerárquica de sus proposiciones. Esto, favorecido, además, con la dificultad para encontrar dos textos expertos con similar presentación de su contenido y con la organización de las preguntas del cuestionario del Pre-test que conservaron el mismo orden de la estructura del afiche, contrario a lo sucedido con el Pos-test.

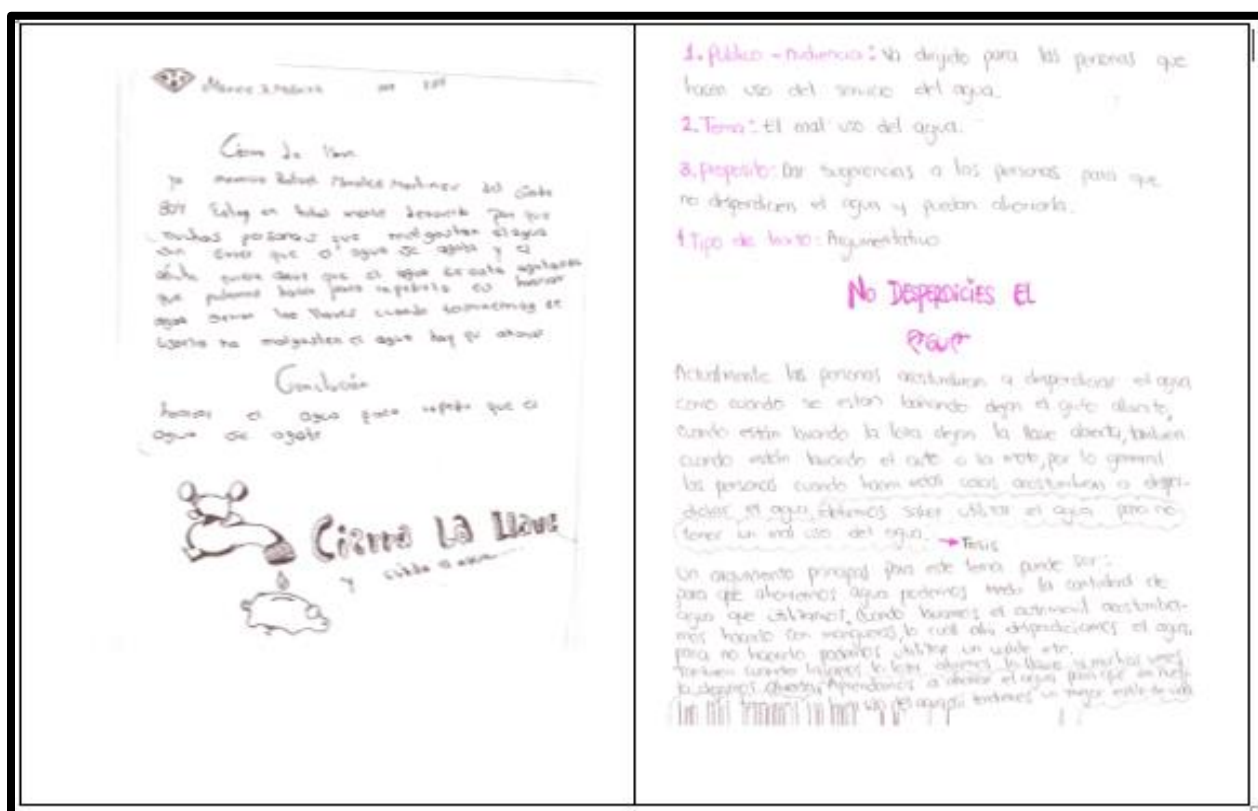
El segundo, la intervención de los estudiantes con la secuencia didáctica pudo generar en ellos un desequilibrio entre lo que al momento de responder el Pre-test conciben del texto argumentativo y lo que tuvieron que analizar más detalladamente en este texto a través de las actividades implementadas y a las que, seguramente, no habían sido expuestos anteriormente.

Esto se pudo evidenciar, inicialmente, en las actividades de la sesión 3, que tenía como propósito el reconocimiento del texto argumentativo, la identificación de sus partes y, a partir de ello, convertir un texto discontinuo (texto experto, anuncio sobre el ahorro del agua) en un texto continuo. Se observó facilidad para reconocer dichas partes conceptualmente y, en la práctica, si el texto las presentaba en orden canónico. Cuando éste variaba les era muy difícil identificar, en especial, la tesis por ser la que más varía su posición. De ahí que, al momento de crear el texto continuo la mayoría de los estudiantes lo hicieran conservando dicho orden, y los que intentaban darle otro estilo, lo hacían sólo modificando la forma, perdiendo así la coherencia en las ideas,

como si solo se tratara de cambiar la ubicación de los elementos. Además, algunos señalaban el nombre de cada parte como subtítulos.

Otros aspectos predominantes en las producciones del texto continuo fueron: la escasez de argumentos, notándose casi una transcripción del texto original, redundancia y brevedad de los enunciados, lo que no permitía hacer mucha diferencia entre una y otra parte del texto. Ejemplo de ello, los siguientes productos:

Figura. 3 Textos argumentativos continuos elaborados por los estudiantes a partir de un afiche



Posteriormente, en las actividades de las sesiones 7 y 8 que exigen habilidades de pensamiento más complejas las cuales fueron necesarias para identificar las partes del texto argumentativo y su relación para comprender su sentido como: identificación de los dos formatos

en que se presentan los textos argumentativos y clasificación de ellos de acuerdo con las características identificadas, incluso el elaborado por ellos en la sesión 3, reconocimiento del afiche como un texto discontinuo a través de la observación y comparación de diversos textos para establecer relación entre ellos, reconocimiento de la imagen como un texto que sin palabras puede expresar un mensaje, proposición de posible tesis y argumentos para tomar posición frente a dicha situación a partir de una imagen, como se puede ver a continuación:

Figura. 4 hipótesis de lectura en el análisis de la dimensión superestructura: los estudiantes predicen el posible texto para el afiche (tesis y argumentos) a partir de su imagen.



Para finalizar, en la sesión 9 se desarrollan actividades relacionadas con la revisión y valoración de textos, comparación de afiches acerca de un mismo tema, la identificación de los elementos predominantes en diferentes campañas institucionales. Así mismo, retoma la identificación de la situación de comunicación, a partir de la comprensión de algunos textos

leídos en sesiones anteriores (artículo de opinión y afiche publicitario), se propone un debate como actividad propicia para tomar postura crítica mostrando acuerdo o desacuerdo.

En este sentido, Cassany (2006) plantea que la comprensión desde la criticidad también debe ser referida desde el discurso oral, ya que este permite mirar una variedad de códigos y sus relaciones, mientras que el discurso escrito se limita al análisis lingüístico. Por su parte, Garcés (2017), en los resultados de su investigación afirma que, la ejecución de actividades orales como discusiones y debates generó un cambio favorable en la comprensión de la dimensión pragmática a partir de un texto argumentativo.

Las actividades desarrolladas durante las tres sesiones antes mencionadas fueron planteadas desde textos que tratan temas reales del contexto estudiantil, acordes con sus intereses y necesidades como el embarazo, el aborto en adolescentes, la violencia en el noviazgo, y en la familia, pederastia y matoneo escolar. Los estudiantes tuvieron la oportunidad de analizar sus consecuencias y proponer soluciones mostrando mayor motivación al interactuar con dichas actividades. Al respecto, Suaza (2017), afirma que la pertinencia en cuanto a los intereses y necesidades al planear actividades con estudiantes de 8 grado evidencia cambios favorables en la comprensión de textos argumentativos, más específicamente, artículo de opinión.

A medida que fue avanzando el desarrollo de las sesiones, se observó que los estudiantes progresaban en sus aprendizajes. Antes de la secuencia, se les dificultaba reconocer los tipos de textos argumentativos al igual que sus formatos y su estructura. Con respecto al afiche, desconocían a qué tipología textual pertenecía, cómo se estructura, qué función cumple cada uno de los elementos de la estructura y cómo varían estas de un texto continuo a uno discontinuo y entre ellos mismos, qué tipos de campañas se hacen con los afiches y con qué fines, etc.

Lo anterior, se vio reflejado en la transformación positiva del indicador argumentos en ambos grupos, y además el de conclusión en el 2. Se puede afirmar que se debió a la profundización y variedad de actividades en las sesiones antes mencionadas para el análisis de la superestructura propiciando así, la interacción de los estudiantes con diversos afiches y otros textos argumentativos desde los tres momentos de lectura a través de la formulación de hipótesis, verificación de estas y orientación de la docente, aspectos que Solé (1987), desde su propuesta de modelo interactivo, considera ejes vertebradores de la comprensión que facilitan la construcción del conocimiento. Jiménez (2015), quien obtuvo resultados favorables en la comprensión lectora con la implementación de dicho modelo, en su investigación con estudiantes de décimo grado, afirma: “Predicción, inferencia y proposición se juntan en el proceso lector para posibilitar el acercamiento a la lectura de manera eficaz” (p. 62).

Dicha transformación se puede evidenciar en las siguientes imágenes:

Figura. 5 respuestas del Pre-test y Pos-test en la dimensión superestructura. Grupo 1 En la primera prueba el estudiante acierta solo en una pregunta de tres correspondientes a dicha dimensión. Mientras que, en la segunda prueba responde acertadamente las tres preguntas referentes a los mismos indicadores.

| | |
|--|--|
| <p>10- En el afiche, la imagen más grande de la llave apoya el significado de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> a. Pruebas y evidencias del grado de conocimiento sobre el uso del agua <input type="checkbox"/> b. Pruebas y evidencias acerca del ahorro del agua <input type="checkbox"/> c. Pruebas y evidencias de que todas las formas de vida <p>11- La frase que reafirma en el afiche la advertencia de ahorrar el agua es:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> a. ¡Gota a gota el agua se agota! <input type="checkbox"/> b. Cierra la llave, llave <input type="checkbox"/> c. ¡Cierra la llave! <p>12- Con la conclusión del afiche, el autor pretende:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> a. Animar al usuario para que comprenda los mínimos cambios que se necesitan para ahorrar el agua. <input checked="" type="checkbox"/> b. Dar información detallada del mal uso del agua. <input type="checkbox"/> c. Recapitular los argumentos y reafirmar la tesis para que el usuario recuerde como ahorrar agua. <p>Pre-test, grupo 1</p> | <p>6. La imagen del afiche hace parte de los argumentos porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> a. Te permite saber quién es el destinatario <input type="checkbox"/> b. Es el logo de quien lo financia <input checked="" type="checkbox"/> c. Hace parte de la idea central del mensaje que se emite a los jóvenes. <p>9. En el afiche, la frase: "Hagamos un pacto cuídame" es la conclusión porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> a. Aparece al final del afiche <input checked="" type="checkbox"/> b. Recapitula los argumentos <input type="checkbox"/> c. Combina colores en sus palabras <p>16. Con la conclusión del afiche el enunciador pretende:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> a. Recapitular que la responsabilidad en la sexualidad permite vivir la juventud <input type="checkbox"/> b. Recapitular que la responsabilidad en la sexualidad le corresponde a la mujer <input type="checkbox"/> c. Recapitular que la sexualidad se vive sin responsabilidad. <p>Pos-test, grupo 1</p> |
|--|--|

Figura. 6 Respuestas del Pre-test y Pos-test en la dimensión superestructura. Grupo 2 En la primera prueba el estudiante no acierta en ninguna pregunta de tres correspondientes a dicha dimensión. Mientras que, en la segunda prueba responde acertadamente las tres preguntas referentes a los mismos indicadores.

| económico | |
|--|---|
| <p>10- En el afiche, la imagen más grande de la llave apoya el significado de:</p> <p><input checked="" type="radio"/> a. Pruebas y evidencias del grado de conocimiento sobre el uso del agua</p> <p>b. Pruebas y evidencias acerca del ahorro del agua</p> <p>c. Pruebas y evidencias de que todas las formas de vida dependen del agua.</p> | <p>6. La imagen del afiche hace parte de los argumentos porque:</p> <p>a. Te permite saber quién es el destinatario</p> <p>b. Es el logo de quien lo financia</p> <p><input checked="" type="radio"/> c. Hace parte de la idea central del mensaje que se emite a los jóvenes.</p> |
| <p>11- La frase que reafirma en el afiche la advertencia de ahorrar el agua es:</p> <p>a. ¡Gota a gota el agua se agota!</p> <p><input checked="" type="radio"/> b. ¡Cierra la llave, llave</p> <p>c. ¡Cierra la llave!</p> | <p>9. En el afiche, la frase: "Hagamos un pacto cuidate cuidame" es la conclusión porque:</p> <p>a. Aparece al final del afiche</p> <p><input checked="" type="radio"/> b. Recapitula los argumentos</p> <p>c. Combina colores en sus palabras</p> |
| <p>12- Con la conclusión del afiche, el autor pretende:</p> <p><input checked="" type="radio"/> a. Animar al usuario para que comprenda los mínimos cambios que se necesitan para ahorrar el agua.</p> <p>b. Dar información detallada del mal uso del agua.</p> <p>c. Recapitular los argumentos y reafirmar la tesis para que el usuario recuerde como ahorrar agua.</p> | <p>16. Con la conclusión del afiche el enunciador pretende:</p> <p><input checked="" type="radio"/> a. Recapitular que la responsabilidad en la sexualidad permite vivir la juventud</p> <p>b. Recapitular que la responsabilidad en la sexualidad le corresponde a la mujer</p> <p>c. Recapitular que la sexualidad se vive sin responsabilidad.</p> |
| Pre-test, grupo 2 | Pos-test, grupo 2 |

Por otra parte, señala la autora que la diversidad de textos da la oportunidad de enseñar a los alumnos variedad de estrategias y familiarizarlos con múltiples recursos expresivos que redundan en la comprensión, aspecto que se tuvo en cuenta en esta secuencia ya que a lo largo de su desarrollo los estudiantes estuvieron interactuando con una gran variedad de textos argumentativos y más aún, de anuncios publicitarios tanto comerciales como institucionales emitidos por todos los medios masivos de comunicación, obviamente, haciendo especial énfasis en los impresos como objeto principal de la investigación. De esta manera, se logró vincular la lectura con el entorno social usando textos auténticos (campanas publicitarias) que no fueron adaptados ni diseñados para la enseñanza (Jolibert, 1984; Cassany y Aliagas 2007) Complementando lo expuesto, Páez y Ayala (2017) exhortan a las escuelas para que utilicen la diversidad de tipologías textuales con sus estudiantes, en el caso particular al texto argumentativo, tipo afiche, ya que, propicia la reflexión y la toma de posturas personales.

No obstante, en algunos estudiantes permanecieron hasta el final de la secuencia las dificultades para identificar la superestructura del afiche por lo que quedó demostrado con ello que las actividades implementadas no fueron suficientes y que se requiere de un proceso más paulatino y constante en el análisis de textos argumentativos, sobre todo cuando apenas se ha iniciado.

En adición a los aspectos antes mencionados, pudo incidir, por un lado, el poco dominio que tenían las docentes investigadoras como principiantes en el estudio de esta tipología textual impidiendo presentar actividades más pertinentes para profundizar en su mediación y hacer comprender a los estudiantes que la tesis es la idea que representa la posición que asume el enunciador frente a determinado tema y que, en un afiche, aunque está representada en el slogan, no siempre está explícita por la concisión y precisión que lo caracterizan lo que conlleva a que, generalmente, deba inferirse con base en todos los elementos que presenta el texto. Por el otro, la ausente interacción de los estudiantes con textos argumentativos y ejercitación de la comprensión en los tres niveles, ya que para este caso se requiere que el lector utilice operaciones inferenciales como se mencionó en el análisis de la situación de comunicación.

Con respecto a las actividades aplicadas, se deduce que uno de los aspectos que pudo incidir negativamente, por su relación con la tesis, fue la dificultad que también se presentó en ambos grupos para identificar, en la dimensión antes mencionada, el propósito del autor. De acuerdo con la teoría del enfoque comunicativo (Hymes, 1972), se puede decir que el no establecer relaciones del contexto con el texto dificulta la comprensión. En ella su autor considera el componente pragmático como el más relevante ya que los aspectos socioculturales determinan los actos comunicativos con los que se interactúa y se construyen significados.

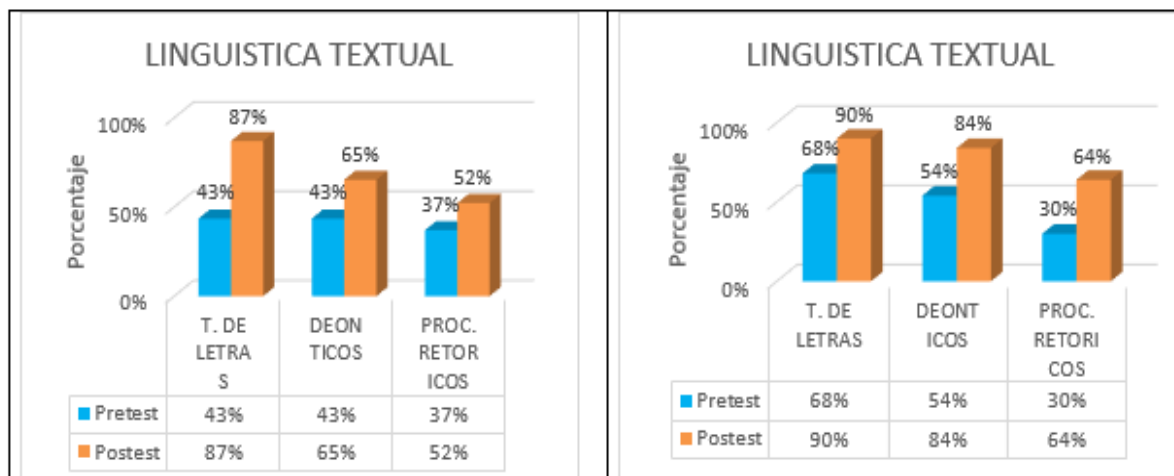
Lo anterior, se reafirma en recientes investigaciones en el área de lenguaje, como las de Herrera y Flórez, (2016); Uchima y delgado, (2017); Suaza, (2017); Garcés, (2017) en las que los estudiantes mejoraron la comprensión de textos argumentativos a partir de las relaciones que establecieron entre los textos y sus contextos, lo cual se evidenció en un aumento favorable de los resultados en los indicadores de la situación de comunicación. En el caso de la primera en mención, hubo un aumento favorable tanto de la intención como de la tesis, contrario a lo que en este estudio se observó por presentarse una disminución porcentual en dichos indicadores lo cual demuestra que hay relación entre lo que pretende comunicar el autor y la forma como lo expresa. Así las cosas, el no identificar la intención del enunciador, hizo más difícil en los estudiantes comprender la posición de este frente al tema tratado.

En conclusión, aspectos como, la diferencia en la organización de las partes de los textos expertos poca experticia de las docentes investigadoras y la escasa familiaridad de los estudiantes con la tipología argumentativa, pudo incidir desfavorablemente en la identificación de la superestructura de un afiche. No obstante, durante la implementación y evaluación de las diversas actividades aplicadas en las sesiones dedicadas al análisis de la superestructura, se pudieron evidenciar aprendizajes que, si bien, no garantizaban mejores resultados en la totalidad de los estudiantes podrían haberlo hecho en un porcentaje favorable en los indicadores que se transformaron negativamente, sobre todo en el grupo 1 y por ende, uno mayor o mejor porcentaje al arrojado en el comparativo general de las dimensiones.

4.1.2.3 Dimensión 3: Lingüística textual

A continuación, se presentan los resultados del Pre-test y el Pos-test de la dimensión lingüística textual. Para ella se determinaron como indicadores: Tamaño de letras, Marcas de modalización (deónticos) y Procedimientos retóricos.

Gráfica 5 Lingüística textual



Las gráficas 9 y 10 evidencian que hubo una transformación favorable de la dimensión lingüística textual en sus tres indicadores para los dos grupos. Para el grupo 1 se dio en mayor medida en el indicador correspondiente al tamaño de letras con una diferencia porcentual de 44 entre el Pre-test y el Pos-test mientras que, en el grupo 2 fue mayor la transformación en los indicadores Deónticos y Procedimientos retóricos con una diferencia de 30 y 34 puntos porcentuales, respectivamente. Así las cosas, se considera la dimensión con mayor transformación por haber presentado aumento favorable en todos sus indicadores y en ambos grupos. Las siguientes imágenes evidencian dicha transformación; estas presentan preguntas correspondientes a los indicadores Deónticos (15 y 16 en el Pretest - 4 y 8 en el Pos-test) y Procedimientos retóricos (17 en el Pre-test y 18 en el Pos-test)

Figura. 7 Respuestas del Pre-test y Pos-test en la dimensión lingüística textual, grupo 1 en el Pre-test el estudiante no logra acertar ninguna de las preguntas sobre los indicadores; deónticos y procedimientos retóricos. En el Pos-test, el mismo estudiante responde correctamente las preguntas referidas a dichos indicadores

| | |
|---|---|
| <p>15-De acuerdo con el tema expuesto en el afiche, se puede decir que el enunciador considera que:</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> a. No comprende porque se malgasta el agua</p> <p><input type="checkbox"/> b. Comprende todas las acciones que llevan a malgastar el agua</p> <p><input type="checkbox"/> c. Comprende que deben dejar el grifo abierto.</p> <p>16-En el afiche las palabras "llene, instale, repare, lave y use" expresan:</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> a. Apreciación</p> <p><input type="checkbox"/> b. Obligación</p> <p><input type="checkbox"/> c. Prohibición</p> <p>17- En la expresión "cierra la llave, llave", el recurso retórico utilizado por el autor es:</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> a. Aliteración</p> <p><input type="checkbox"/> b. Anáfora</p> <p><input type="checkbox"/> c. Paronomasia</p> <p>Pre-test grupo 1</p> | <p>4. En la frase "Sé responsable" la palabra Sé es un deónico porque indica al destinatario:</p> <p><input type="checkbox"/> a. lo que desea ser</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> b. lo que debe ser</p> <p><input type="checkbox"/> c. lo que no debe ser</p> <p>8. Otras palabras que cumplen la función de deónicos en el afiche son:</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> a. planea-cuidate</p> <p><input type="checkbox"/> b. cuidate-vida</p> <p><input type="checkbox"/> c. cuidame-responsable</p> <p>18. Una posible anáfora para este afiche seria:</p> <p><input type="checkbox"/> a. "En la juventud aprendemos, en la vejez entendemos"</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> b. "Si eres irresponsable con tu sexualidad eres irresponsable con tu vida"</p> <p><input type="checkbox"/> c. "Joven, no puedes asumir tu sexualidad como si te cambiaras una prenda de vestir"</p> <p>Pos-test grupo 1</p> |
|---|---|

Figura. 8 respuestas del Pre-test y Pos-test en la dimensión lingüística textual, grupo 2. El estudiante logra acertar en ninguna de las preguntas sobre los indicadores; deónicos procedimientos retóricos en la primera prueba. En la segunda, el mismo estudiante responde correctamente las preguntas referidas a dichos indicadores.

| | |
|--|--|
| <p>15-De acuerdo con el tema expuesto en el afiche, se puede decir que el enunciador considera que:</p> <p><input checked="" type="radio"/> a. No comprende porque se malgasta el agua</p> <p><input type="radio"/> b. Comprende todas las acciones que llevan a malgastar el agua</p> <p><input type="radio"/> c. Comprende que deben dejar el grifo abierto.</p> <p>16-En el afiche las palabras "llene, instale, repare, lave y use" expresan:</p> <p><input checked="" type="radio"/> a. Apreciación</p> <p><input type="radio"/> b. Obligación</p> <p><input type="radio"/> c. Prohibición</p> <p>17- En la expresión "cierra la llave, llave", el recurso retórico utilizado por el autor es:</p> <p><input type="radio"/> a. Aliteración</p> <p><input checked="" type="radio"/> b. Anáfora</p> <p><input type="radio"/> c. Paronomasia</p> <p>Pre-test grupo 2</p> | <p>4. En la frase "Sé responsable" la palabra Sé es un deóntico porque indica al destinatario:</p> <p><input type="radio"/> a. lo que desea ser</p> <p><input checked="" type="radio"/> b. lo que debe ser</p> <p><input type="radio"/> c. lo que no debe ser</p> <p>8. Otras palabras que cumplen la función de deónticos en el afiche son:</p> <p><input checked="" type="radio"/> a. planea-cuidate</p> <p><input type="radio"/> b. cuidate-vida</p> <p><input type="radio"/> c. cuidame-responsable</p> <p>18. Una posible anáfora para este afiche seria:</p> <p><input type="radio"/> a. "En la juventud aprendemos, en la vejez entendemos"</p> <p><input checked="" type="radio"/> b. "Si eres irresponsable con tu sexualidad eres irresponsable con tu vida"</p> <p><input type="radio"/> c. "Joven, no puedes asumir tu sexualidad como si te cambiaras una prenda de vestir"</p> <p>Pos-test grupo 2</p> |
|--|--|

Se puede entender desde lo señalado por los autores ya mencionados en el comparativo general de esta dimensión, que las deficiencias que los estudiantes tenían en el conocimiento de los indicadores analizados pudo darse debido a la escasa o nula intervención que los docentes han tenido desde sus prácticas de aula para enfrentar a los estudiantes al análisis comparativo de diversas tipologías textuales, estrategia para mejorar la comprensión (MEN, 1998) y además, propiciar el desarrollo de las habilidades o capacidades receptivas críticas que según Cassany(2006), tienen un alto grado de exigencia pero, deben ser las armas del ciudadano del presente y del futuro. Esto exige, por consiguiente, alto grado de conocimiento didáctico del contenido, que es en general, una debilidad en los docentes. En esta oportunidad, se pudo fortalecer el desarrollo de dichas habilidades con el análisis de un texto poco usual en la escuela, como lo es el mensaje publicitario que, con su elocuencia ofrece elementos tan particulares que

lo dotan de expresividad, lo cual favoreció en los estudiantes el acercamiento al sentido de este texto como se detalla a continuación.

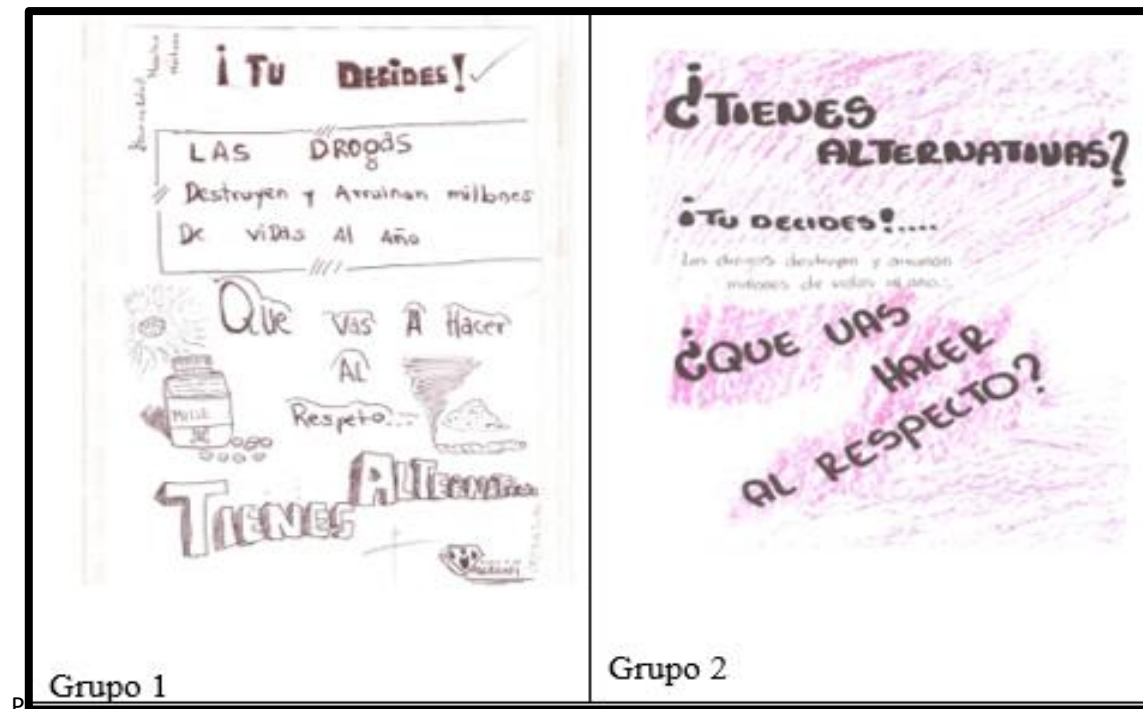
La diversidad en el tamaño de las letras, la cual determina la preeminencia y la secuencialidad de los argumentos de un mensaje publicitario (Álvarez, 2002) fue abordada en la sesión 10, cuyas actividades hicieron posible la comprensión de su uso e importancia en un anuncio impreso. Para ello, se retomaron algunos afiches analizados en sesiones anteriores con cuya relectura se hizo una observación más amplia analizando, no sólo la variedad en el tamaño sino también, en el tipo y los colores de los textos dentro de un mismo afiche y en comparación con otros.

Se realizó ejercicio de reescritura de los afiches en forma continua. Primero, teniendo en cuenta el orden de ubicación de los enunciados, y luego, según su tamaño en cada anuncio para identificar si se mantenía o no la coherencia, logrando reconocer que la lectura de un afiche no necesariamente se hace en el sentido convencional de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha, sino que está determinada por la variedad de recursos que se usan en el texto manifestándose especialmente en la imagen y el eslogan, elementos que suelen ser los primeros en leerse en este tipo de textos (PISA,2012), y que son claves para dar precisión y concisión al mensaje y sea captado a la mayor brevedad posible.

Dada la característica especial del indicador antes expuesto, de solo poder analizarse desde la observación, se pudo evidenciar de mejor manera su identificación. Inicialmente, en la actividad de escritura individual se les presentó todo el contenido textual de un afiche en un solo tamaño de letras, ellos lo diseñaron escogiendo el tamaño que consideraron pertinente a cada enunciado según la importancia de cada uno. En esta actividad, además, verificaron sus hipótesis confrontando sus productos con el afiche original. Posteriormente, en la actividad de producción

de un afiche en parejas, que vienen realizando a lo largo de la secuencia, en la que retomaron los bocetos para hacer los ajustes necesarios en los enunciados de acuerdo con lo aprendido en la sesión. Las siguientes imágenes son ejemplos de productos de la actividad individual antes descrita.

Figura. 9 hipótesis de lectura en la lingüística textual. Productos de dos estudiantes en los cuales se puede observar reescritura del texto dado, marcando la jerarquía de las ideas con el uso del indicador tamaño de letra.



En adición a lo anterior, y para concluir, se puede afirmar que el carácter explícito de esta marca lingüística, y más aún en el Pre-test donde los enunciados están jerarquizados literalmente, facilitó su identificación logrando este indicador obtener el porcentaje más alto en la dimensión lingüística textual.

2) Dentro de las marcas de modalización que se pueden identificar en un texto, desde la propuesta de Álvarez (2002), se seleccionaron los deónticos ya que, por su carácter de obligatoriedad y prohibición, predominan en las campañas publicitarias institucionales. Este indicador fue de fácil reconocimiento para muchos estudiantes porque está marcado en los textos por los verbos conjugados en presente del modo imperativo, aspecto que suele ser abordado dentro de la enseñanza tradicional de la gramática del lenguaje y aunque, no es muy usual en los ejercicios de construcción de oraciones o textos que generalmente se leen en el aula (narrativos, informativos) si es muy común en la práctica social para prohibir, dar o recibir órdenes e instrucciones, lo que los estudiantes pueden vivenciar a diario tanto en el contexto escolar como en el familiar donde la comunicación de docentes y padres con ellos está marcada frecuentemente por dicho modalizador.

Por lo anterior, fueron muy pertinentes las actividades de la sesión 11, tales como: la presentación oral de una situación del contexto familiar para que, desde su rol como hijos, propusieran un texto con el fin de persuadir a un padre para obtener un permiso, y a la vez, plantear hipótesis sobre las posibles respuestas que este daría indicando alguna condición o compromiso a cumplir a cambio de ese beneficio. Fue interesante ver que no expresaban supuestos sino, las respuestas y condiciones que ellos realmente escuchan de sus padres cuando les piden permiso para ir, por ejemplo, a una fiesta. A partir de estas fueron reconociendo una gran variedad de tonos que se usan a diario, en qué contextos, qué marcas permitían identificarlos tanto en forma oral como escrita y cómo dichas marcas determinan la actitud del enunciador hacia el enunciado y destinatario. Se analizaron afiches con frases afirmativas, exclamativas, interrogativas en los que identificaron semejanzas y diferencias entre lo que

expresaban, para qué y cómo lo hacían, comprendiendo también, que el sentido de dichas frases no solo depende de los signos de puntuación sino del contexto en que son emitidas.

De allí, la importancia de los saberes previos en el proceso de lectura, ya que la construcción del significado del texto, como señala Dubois (1994), sólo es posible con los conocimientos contenidos en la memoria del lector. De este modo, como señala Smith, (1978a, 1978b), citado por la misma autora, las marcas impresas en el texto actuaron como disparadores de los presaberes de los estudiantes permitiéndoles proyectarse sobre el texto para dicha construcción, como se pudo evidenciar al retomar el texto experto que, con su riqueza en el uso de la forma imperativa, permitió a los estudiantes reconocer las acciones como deónticos que marcaban el punto de vista del enunciador frente al destinatario a través del deber u obligación que esperaba hacer cumplir con los enunciados, usando además, otras marcas como signo de admiración y negación.

Hubo entonces, en palabras de Solé (1987) integración de lo previo con lo nuevo lo que permitió en los estudiantes modificar y enriquecer sus esquemas de conocimiento frente al uso del modo imperativo en los verbos trascendiendo del aprendizaje de una categoría gramatical descontextualizada, a las implicaciones de su significado dentro del propósito de persuasión del enunciador para modificar la conducta de determinado destinatario.

Con respecto a los Procedimientos retóricos, definidos por Álvarez (2002), como las estrategias primarias que permiten emitir un mensaje especial para captar en corto tiempo la atención del lector y lograr su propósito de persuasión (pág. 58), y que más comúnmente son analizados en la escuela en los textos literarios, se puede afirmar, a pesar de ello, que la mayoría de los estudiantes en ambos grupos no identificaban los recursos evaluados como lo evidencia los resultados del Pre-test ya que fue el indicador con el porcentaje más bajo. Al aplicar el Pos-

test dicho porcentaje aumentó favorablemente mostrando que más de la mitad de los estudiantes identificaron este indicador en el afiche.

De acuerdo con lo anterior, se considera que el aumento fue generado por las actividades desarrolladas en la sesión 12, con las cuales lograron conocer algunos recursos e identificarlos en los afiches. Estos fueron seleccionados según su frecuencia de uso en las campañas publicitarias analizadas, teniendo en cuenta también, que algunos de ellos podrían ser de menor complejidad para su análisis por su presencia en el lenguaje cotidiano (hipérbole, símil) y en los textos literarios (metáfora, personificación).

En primer lugar, se indagó sobre los saberes previos de los estudiantes en el tema a partir de canciones de acuerdo con sus preferencias musicales para motivarlos con el tema lo que permitió identificar un desconocimiento casi total de estos recursos que se evidenciaba hasta en la lectura de sus nombres. Por ello fue necesario hacer un acercamiento más desde expresiones coloquiales y textos poéticos resultando, aun así, difícil para ellos ejemplificar en algunos casos.







En segundo lugar, la interacción con los estudiantes conceptualizando e ilustrando cada uno de los recursos con la proyección de una gran variedad de anuncios, tanto comerciales como institucionales, en los que pudieron analizar cada uno de sus componentes y reconocer las marcas que daban cuenta del uso de dichos recursos y que, estaban explícitas, tanto en enunciados como en imágenes.

Figura. 10 Desarrollo de una clase de la sesión 12, en la que los estudiantes del grupo 2 identifican algunos procedimientos retóricos.



A partir de esto fue disminuyendo el grado de dificultad en la identificación del indicador, aunque, persistía en la capacidad para interpretar la connotación del mensaje y, además, justificar por qué consideraban se trataba de uno u otro.

Gráfica 6. Productos de actividad individual realizada en la sesión 12. Los estudiantes identifican los procedimientos retóricos presentes en tres afiches: anáfora hipérbole y símil. Se observa que en ambos grupos hubo confusión de la metáfora presente en el primer afiche: “ratones de biblioteca” con personificación.

| TEXTO | ¿QUE RECURSO UTILIZA? ESCRIBELO | EXPLICA | TEXTO | ¿QUE RECURSO UTILIZA? ESCRIBELO | EXPLICA |
|---|---------------------------------|---|---|--|---|
|  | Personificación | los tallos hablan como si fueran humanos |  | metáfora: "Somos ratones de Biblioteca" | se comparan a las personas con ratones. |
|  | hiperbola exagera | Después que se acaba el vaso → el sabor de nunca más → cuando te acordaras de Coca-Cola |  | metáfora: "Siempre refrescante como el sabor que tiene cuando te acordas de Coca-Cola" | esta frase hace referencia al refresco que persigue a la persona cuando se acuerda de Coca-Cola |
|  | hiperbola exagera | Como si los grandes gemelos todos los días → los gemelos como si eran tan grandes |  | hiperbola = "El cómo se destruyeron los torres gemelas todos los días" | se exagera a muerte con la caída de las torres. |
| | | | | Similitud = "Como" | la comparación de muertes de la caída de las torres |
| | | | | hiperbola: "muere" | exageración de los hechos de guerra y el humo que sale |

Cabe anotar, por un lado, que los recursos retóricos fueron más fáciles de ilustrar con los anuncios de venta de productos, y por el otro, que para los estudiantes fue más comprensible en este tipo de anuncio lo que el enunciador con esos recursos quería expresar.

Y, por último, al igual que con los demás indicadores analizados a lo largo de la secuencia, los estudiantes realizaron los ajustes a sus afiches, con los que se fortaleció la comprensión de algunos procedimientos retóricos que fueron incluidos por algunos estudiantes en sus creaciones con las cuales se finalizó la secuencia y se pudo evidenciar, en general, la comprensión de este tipo de textos. Cabe destacar que la actividad de diseño de los afiches se hizo en articulación con el área de informática por lo que algunas clases se desarrollaron en su respectiva sala y recibiendo, además, apoyo del docente de dicha área. Lo expuesto se puede constatar en la siguiente imagen:

Figura. 11 diseño de afiches en el aula de informática, grupo 2



Figura. 12 producto de estudiantes del grupo 1, en el que se puede observar el uso de procedimientos retóricos (anáfora)



Figura. 13 Producto de estudiantes del grupo 2, afiche institucional en el que se puede observar uso de procedimientos retóricos (anáfora).



Para concluir, se logró incidir con la implementación de una secuencia didáctica en la comprensión de textos argumentativos tipo afiche de los estudiantes de octavo grado de las instituciones José Agustín Solano y Paulo Vi de Barrancas. No obstante, se hace necesario seguir innovando en la didáctica del lenguaje para seguir trascendiendo de la identificación de información literal a la inferencial y crítica ya que, de acuerdo con los resultados del Pos-test, persiste la dificultad en un porcentaje considerable hacia el reconocimiento de algunos indicadores de las dimensiones analizadas en este tipo de texto.

4.2 Análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza

Este apartado¹ tiene como propósito presentar el análisis de las prácticas de enseñanza basado en los planteamientos de Perrenoud (2004), quien señala que se debe reflexionar en la acción sobre la acción, Es decir, la práctica misma es el objeto de reflexión, sea para compararla, explicarla o criticarla con el fin de comprender, aprender e integrar lo sucedido (p. 31). Dicho análisis se realiza a partir de los registros de los diarios de campo de las docentes participantes en la investigación, con base en 8 categorías preestablecidas por la cohorte 1 de Maestría en Educación, Riohacha: descripción, adaptación, autocuestionamiento, autoevaluación, autorregulación, rupturas, continuidades, percepción de los estudiantes y autopercepción, enmarcadas en las reflexiones generadas a partir de una secuencia didáctica de 13 sesiones implementadas en 49 clases, grupo 1 y 57, grupo 2.

4.2.1 Docente 1: CLARENA MENDOZA CEBALLOS

4.2.1.1. Fase de planeación

Desarrollada en 4 clases de 60 minutos cada una, correspondientes a la primera sesión de la secuencia didáctica.

Iniciar no fue fácil, eran muchas las expectativas acompañadas de temores, nervios y una profunda emoción, quería plasmar con exactitud lo que fuese esencial para mi diario de campo. Recordaba las orientaciones recibidas con antelación, me animé a escribir, creí que el hecho de tenerlo todo planeado ayudaría, desconociendo que ese era el verdadero reto, salir de mi zona de confort no era nada agradable.

¹ El análisis de la práctica pedagógica se presentará en primera persona.

Deseaba dar marcha atrás, preparar mis clases como de costumbre, pero no me era posible, había llegado el tan anhelado momento de implementar nuestra secuencia didáctica. Durante tres meses y dos semanas, no sólo desarrollé las actividades correspondientes al proceso, adicionalmente a esto, realicé un análisis exhaustivo de mis prácticas docentes y reflexioné acerca de ellas. Para ello tomé como referente las categorías preestablecidas por la cohorte 1 de Riohacha mencionadas en el párrafo introductorio.

Según lo analizado, pude evidenciar que la categoría con mayor relevancia durante esta fase fue la descripción, intentado explicar claramente por qué, pienso que es la forma más fácil de explicar todo lo que sucede en la clase evitando omitir detalles: *“al llegar al aula, miraban sorprendidos y preguntaban si podían pasar, muchos imaginaron que no podían entrar, al ver la diferencia en lo que para ellos es la decoración, incluso algunos se pasaban del salón, otros pensaban que la actividad iba a ser dirigida por otra persona”* (Sesión 1 clase 1), por otra parte, desde esta categoría la redacción es más fluida y por último ante los temores de enfrentar lo desconocido, escogí el camino más seguro para mí, por ello registraba la mayor cantidad de información, así obtendría argumentos valiosos para la investigación.

Otra categoría que se evidencia en esta fase aunque en menor relevancia es la autopercepción, cuando desarrollé la actividad correspondiente a el establecimiento de acuerdos, los estudiantes se interesaron mucho, en consecuencia, se apropiaron de ella, sentí que perdí mi rol protagónico por lo tanto mi opinión no era importante para ellos: *“no lo podía creer, reconocí mi falta de práctica en el tipo de actividades donde los jóvenes tienen libertad para organizarse y establecer acuerdos a nivel general”* (Sesión 1 clase 3) constaté que ellos se sentían motivados al expresar sus pensamientos, deseos, opiniones y posturas sin esperar mi aprobación, fue

gratificante leer y escuchar acuerdos redactados con coherente en los que mostraban su sentir como estudiantes.

Finalizaré esta fase con la autoevaluación, esta categoría empieza a manifestarse mientras escribía el diario de campo, debido a que me surgían interrogantes respecto a las estrategias didácticas que utilizaba, si eran o no las más convenientes para lograr los objetivos propuestos “¿qué pasa? ¿por qué hablan tanto entre ellos con esta secuencia didáctica? ¿será que les pido que hagan silencio? ¿cuál es el problema?” (sesión 1 clase 2), al analizar con detenimiento estos interrogantes llegué a la conclusión que mi práctica pedagógica está influenciada por las concepciones tradicionales que traigo arraigadas desde mi formación académico, un ejemplo de ellas es el hábito de controlar casi todo en las actividades desarrolladas. Esta fase fue vital y gracias a ella comprendí que cuando los estudiantes se interesan en la temática hablan más entre ellos (lo que para mí era un indicador de desorden), disfrutan, argumentan partiendo de sus imaginarios y sus saberes previos para adentrarse poco a poco hacia la ciencia.

Con respecto al tema, Perrenoud (2001) plantea que es importante que la formación desarrolle las capacidades de auto-socio-construcción del saber hacer y de los conocimientos profesionales, de este modo permitirá una relación propia con la práctica y facilitará una relación reflexiva con lo que hacemos.

4.2.1.2. Fase de desarrollo.

Implementada durante 47 clases de 60 minutos cada una correspondientes a las sesiones 2 hasta la 12 de la secuencia didáctica.

En esta fase mi motivación es alta, pero, durante la implementación de las sesiones descubro, por un lado, mis dificultades para distribuir el tiempo, en consecuencia, las actividades

planeadas no se cumplen según lo estipulado. reflexionando con respecto al tema surge la categoría autoevaluación, no sólo por el manejo del tiempo sino porque comprobé que integrar los tics al implementar algunas sesiones correspondientes a esta fase fue un gran acierto evidenciado en el liderazgo, aportes, responsabilidad y trabajo en equipo de los estudiantes.

Por el otro, que integrarme con ellos fue más fácil, además, comprobé que cuando los estudiantes poseen la libertad para escoger sus equipos de trabajo los resultados son positivos y no hay necesidad de presionarlos. *“el tiempo sigue siendo una dificultad ya que debo desplazarme a otro salón que tenga vídeo beam, mis niveles de motivación aumentan al observar y escuchar cómo los jóvenes se van empoderando del tema, hay mayor participación, atención y apoyo en las actividades”* (Sesión 2 clase 4).

Así mismo, fue fundamental para mí, comprender que en algunos casos la mediación entre pares es más potente que la del docente, por lo tanto, es pertinente trabajar temáticas que resulten interesantes para los estudiantes debido a que estas propician el diálogo, la toma de postura y el debate entre ellos, al relacionar el tema con la cotidianidad. En este sentido, la nota deja de ser un argumento para obligarlos a participar. *“percibí que estaban disfrutando la actividad, que en ellos no había tensión ni miedos”* (sesión 3 clase 2).

Al transcurrir las sesiones fui descubriendo que mi práctica pedagógica no eran tan brillante como yo creía, que quien necesitaba realmente una intervención no eran mis estudiantes sino yo, porque el desarrollo de las diferentes actividades planeadas, generaban rupturas de paradigmas que desmitifican algunas concepciones tradicionales con las que me identificaba, clarificaba dónde estaba fallando, cuáles eran mis desaciertos y al mismo tiempo hacia un análisis de lo que estaba haciendo bien, en consecuencia, salen a relucir las categorías autopercepción y rupturas. Empiezo por reinventar mi quehacer pedagógico, alejándome cada vez más del rol

protagónico al que estaba acostumbrada, entonces, comienzo a entender y a valorar realmente el significado de la implementación de una secuencia didáctica, más allá de ser un trabajo de grado se convierte en una oportunidad de transformación docente.

Cada sesión me enfrenta a mí misma, evaluándome, animándome y descubriéndome. Camino a paso lento para asegurarme de no retomar la vieja ruta de enseñanza, es un proceso maravilloso, arriesgarte a proponer actividades que te permitan construir y reconstruir el aprendizaje de la mano de tus estudiantes.

Una evidencia de rupturas es la siguiente: *“los estudiantes me miraban estupefactos al momento de sustentar sus respuestas inicialmente se sentían apenados, pero poco a poco al no sentirse juzgados eran más espontáneos, se generó un ambiente de confianza, yo me relajé y los chicos estuvieron más atentos y en silencio”* (sesión 7 clase 3).

Al respecto Perrenoud (2001) asegura que es mucho más difícil aceptar que uno mismo es la causa de los comportamientos que tanto se lamentan, contemplarlos como la respuesta a la estrategia que se aplica conscientemente o no.

Termino esta fase enunciando dos categorías. La autorregulación, surge en consecuencia de la autoevaluación y las rupturas, se hace evidente cuando: *“día a día voy pensando cómo ubicar el espacio (salón) de acuerdo a la actividad que se tenga planeada, antes no lo hacía.”* (Sesión 5 clase 1), y la retroalimentación como estrategia para despejar dudas, aprendí a escuchar y aclarar dudas cuantas veces sea necesario sin que esto genere molestias en mí, en cuanto al trabajo en equipo aprendí a asignar roles y tiempos para que la actividad se

desarrolle según lo planeado, “*estoy aprendiendo a confiar , creer en mis estudiantes y verlos como jóvenes responsables*”(Sesión 7 clase 5).

He aprendido a no desesperarme cuando todos los chicos me llaman al tiempo, comprendiendo que al integrarnos construimos el conocimiento. “*realmente nunca me había sentido así y no había disfrutado tanto mis clases*” (Sesión 10 clase 2).

4.2.1.3. Fase de evaluación

La evaluación fue un proceso que se llevó a cabo durante toda la secuencia. Sin embargo, se realizaron actividades de valoración de la experiencia en la sesión 13, desarrollada en 3 clases de 60 minutos cada una.

En esta última fase, la percepción de los estudiantes es una categoría sobresaliente puesto que para el cierre de sd se programó el encuentro entre los grupos muestra de esta investigación, el objetivo fue compartir experiencias y socializar sus productos finales, es decir, los afiches. Las impresiones no se hicieron esperar, observé en el grupo 1 un cambio de actitud con respecto a las salidas que habíamos realizado con antelación, la mayoría se veían motivados, interesados nerviosos, hacían preguntas y estaban expectantes frente a lo que les esperaba.

“*todos los estudiantes del grupo 1 entusiasmados y felices caminaban en compañía de su docente hacia la Institución Educativa Paulo VI con el fin de encontrarse con el grupo 2 para compartir y confrontar sus ideas con respecto a la experiencia de trabajar con una secuencia didáctica*” (sesión 13 clase 1)

Al observar a los estudiantes asumiendo sus roles como expositores, enunciadores de los afiches, participando de forma activa, haciendo sugerencias, profundizando en las explicaciones y liderando el proceso me sorprendí gratamente.

Esta experiencia fue de gran aprendizaje para mí porque comprobé el potencial que tienen los estudiantes, me sentí orgullosa de ellos, no salía de mi asombro, en mi cara se dibujaba una enorme sonrisa que los fortalecía haciéndolos sentir más seguros de sí mismos.

Durante la planeación e implementación de la sd nunca se me ocurrió pensar que los estudiantes estuvieran interesados en conocer cómo había sido el proceso y justo el día del cierre nos dijeron: “ *seño ya ustedes nos consultaron acerca de cómo fue nuestra experiencia con la sd, ahora quisiéramos realizarles algunas preguntas* ”, (Sesión 13 clase 2), estos interrogantes no fueron fáciles de responder. Empecé por autocuestionarme, pues para responder cada pregunta debía reflexionar y ser lo más sincera posible para llenar sus expectativas. A mí juicio la mejor : “ *¿ para ustedes cuál fue la sesión o las sesiones más difícil de planear y por qué?* ”(Sesión 13 clase 2) Para responderla me llene de valor, debía reconocer ante ellos los aspectos por potenciar académicamente, algo a lo que normalmente no estaba acostumbrada, para ello, me autoevalué en forma concienzuda , esto tomo tiempo, me costó iniciar, realmente no fue fácil, poco a poco fui despojando la imagen de seño perfecta y contarles mi experiencia con las sesiones, “ *para mí las sesiones que me costaron mayor atención y dedicación fueron las correspondientes a la superestructura textual porque me vi en la obligatoriedad de leer mucho para clarificar el tema y poder crear las actividades* ”(sesión 12 clase 2) , ellos asombrados me escuchaban en silencio, era como si les estuviera revelando un gran secreto, en ese momento sentí que hubo una gran empatía entre nosotros , era como si implícitamente hubiéramos hecho un acuerdo de seguir aprendiendo juntos, entendiendo que los aciertos y desaciertos harán parte de nuestro permanente proceso de transformación personal , académica y profesional.

Lo anterior me permitió corroborar los planteamientos de Perrenoud (2001) cuando afirma que la reflexión también consiste en el trabajo entre bastidores, solitario o en equipo, en el aula, la sala de profesores, en casa, incluso en el bar o en el autobús.

4.2.2 Docente 2: MARÍA ANGÉLICA FERNÁNDEZ.

4.2.2.2.1 Fase de planeación

Esta fase comprende la primera sesión que fue implementada en la primera sesión de la secuencia didáctica, desarrollada durante 4 clases de 1 hora.

Inicio este apartado comentando que la fase de planeación fue un proceso que empezó con el hecho de pensar en todos los cambios que desde mi quehacer de los últimos años fuera del aula me implicaba volver a ella teniendo en cuenta, especialmente, que por no tener grupos a mi cargo ya era esto en primer lugar motivo de preocupación, no porque no los tuviera sino porque me iba a enfrentar a unos estudiantes que no conocía. Mis expectativas eran más de las que comúnmente habría podido tener si hubiese estado con este grupo, por lo menos desde que inició el año. Este hecho me inquietaba y también me hacía sentir temor de lo que pudiera o no lograr con los estudiantes. Además, de lo que podrían sentir ellos, pues venían con su docente y de repente, llegaba yo a decirles que participarían conmigo en una investigación.

En todo caso, mi gran deseo era poder mejorar los procesos de comprensión textual con algo novedoso como llevar al aula un texto que ni siquiera se mira como tal. Pensaba que todo lo que pudiera enseñarles a partir de un afiche resultaría interesante para los estudiantes. Eso quería, por eso desde el momento en que me di a la tarea con mi compañera de elegir el texto, lo primero que pensamos fue excluir del corpus de posibilidades los que siempre se trabajan. De ahí que, escogiéramos el texto argumentativo, algo evadido y más cuando casi siempre he trabajado en

los grados inferiores de la secundaria en los que creía no se podía abordar algo tan complejo como la argumentación.

Empezó desde ese momento, una nueva etapa de mi práctica, porque esto no era un cambio solo para los estudiantes, lo era en primera medida, para mí como docente. Esta era también mi oportunidad, un gran reto de mejorar a la vez, mi comprensión y la forma de enseñar a leer. Desde allí iniciaba la transformación ya que, a pesar de conocer esta tipología textual y de verla circular en todos los medios, no tenía apropiación alguna de las dimensiones propuestas para el análisis en esta investigación.

Finalizo este comentario diciendo que, considero, la fase de planeación no es algo que se pueda delimitar. Estuvo en el día a día de la implementación de la secuencia. Invadió siempre mi mente. Sentía a veces que exageraba, cualquier otra actividad que intentaba iniciar relacionada con mi trabajo o con mis estudios, terminaba en la secuencia didáctica. Pensaba frecuentemente qué hacer y cómo hacer que lo de hoy no fuera lo mismo de ayer y aunque, estoy segura que en algunos momentos así sucedió me da una gran satisfacción saber que pensé una y otra vez mi práctica.

Inicio entonces con el análisis de mis registros en los cuales observé tres categorías: descripción, adaptación y percepción con predominio en la primera. Con respecto a esta categoría, pienso que es como tomar fotografía a los hechos para volver sobre ellos con más detalles. Esta postura estuvo condicionada por mi rol de tutora desde el cual asumí, en primer momento, la posición de observadora cuando realizo acompañamiento en el aula de otros docentes y en segundo momento, hago desde la lectura de la descripción de la clase, un análisis detenido para identificar elementos que me permita brindarles una realimentación oportuna frente a las debilidades, que desde mi percepción tuvieran, para propiciar en ellos una

autorreflexión que los motive a la disposición, la autoformación y replanteamiento de sus prácticas.

Cabe destacar que este proceso ha incidido favorablemente en mí porque también reflexiono sobre mi práctica en la medida que ayudó a reflexionar a otros. Es como si me observara a través de ellos. Esto y el estudio de aspectos pedagógicos y didácticos en la enseñanza del área de lenguaje, me han ayudado a tomar conciencia de mis necesidades como docente y asumir el Programa todos a aprender (PTA) como una oportunidad de mejora para crecer, no solo a nivel profesional sino personal. Así las cosas, asumí desde mi propia experiencia también el rol como observadora de mi práctica, describiéndola y luego reflexionando sobre mi acción. En todo caso, no había realizado este ejercicio nunca desde mi práctica como docente sino como tutora por lo que este se convierte en mi referente para el presente análisis.

Un ejemplo de Descripción es: *“los estudiantes hacen el recorrido por la sala. Algunos se sientan a leer los impresos que están sobre las mesas, otros, caminan, observan, comentan entre ellos, leen en voz alta...”* (Sesión 1, clase 1). En este se puede ver que me limito a observarlos y contar lo que hacen. Me siento bien haciendo esto. Pienso que todo detalle que pueda fotografiar con mi lápiz y cuaderno puede resultar importante para mi análisis.

La segunda categoría es la adaptación. Un ejemplo de ella es *“Explico lo que van a hacer a todo el grupo. Pero al momento de iniciar con la actividad veo que solo uno trabaja” Entonces decido pasar por cada uno de los grupos y explicarles de manera individual”* (sesión 1, clase 2). Un error que a menudo cometo en mis prácticas es dar por sentado lo que pienso. Supongo mucho y no me doy a la tarea de tratar de identificar donde está el problema. Eso fue lo que me sucedió al momento de explicar la actividad a los estudiantes. Estaba segura que todos por estar escuchando me comprendían. El creer hablarles en un lenguaje sencillo hace que me sienta

segura de que lo que digo es comprensible para todos. Entonces emito juicios, hago acusaciones mentalmente y a veces, en voz alta (no prestan atención, están pendiente de todo menos de lo que deben y por eso no comprenden). Pero, tal es el empeño de confirmar que el error no está en mí que tiendo a centrar mi observación en todo lo que hacen los estudiantes, tanto, que omito detalles en la escritura de mi diario que pueden ser determinantes para la reflexión sobre mis acciones.

La tercera, es la Percepción: *“En la medida que les fui explicando grupo por grupo noté que fueron comprendiendo porque avanzaron”* (sesión 1, clase 2). Cuando hacemos adaptaciones de lo que hemos presupuesto partiendo de una necesidad que hemos identificado a partir de la pregunta que hacen los estudiantes, no nos negamos a aceptar que pudimos haber fallado en las instrucciones que dimos y actuamos asertivamente frente al inconveniente, como lo hice en ese momento, acercarme a cada uno de los grupos que me lo pedían y explicarles detalladamente, paso a paso y con otras palabras, somos recompensados cuando observamos que después de ello los estudiantes responden. Detalles como este me reafirman que debo evitar los juicios que me impiden ser objetiva.

4.2.2.2 Fase de desarrollo

En esta fase presento el análisis de mis prácticas desde la sesión 2 hasta la 12 implementadas en 43 clases, en una un total de 50 horas

Observo que la descripción siguió presente en la fase de desarrollo, con mayor predominio en las sesiones 2 y 3. Un ejemplo es: *“Los estudiantes en general responden que no saben qué es argumentar o qué significa la palabra y que, por eso mismo desean aprenderlo, y ver de qué le pueden servir en la vida cotidiana”* (Sesión 3, clase 1). Aunque, esta categoría se mantiene, está menos centrada en detalles de las acciones y reacciones de los estudiantes ampliando más el foco

hacia las mías: *“Pregunto para verificar que tengan claro el propósito de haber realizado ese contrato. Algunos comentan. No obstante, les enfatizo que no se está notando que saben que son para cumplirlas en las clases. (Sesión 2, clase 1)* Y también, en aspectos externos que de una u otra forma inciden en el desarrollo de las actividades como recursos, tiempos, espacios, diversos eventos durante las jornadas no relacionados con la secuencia. Por ejemplo: *“... era insuficiente el volumen para el espacio y la cantidad de estudiantes. Además, las condiciones del aula no eran las mejores. No hay ni un solo abanico. Los estudiantes sudaban demasiado, se inquietaban por el fuerte calor y para completar, como los pupitres estaban nuevos largaban la pintura y manchaba los uniformes”.* (Sesión 2, clase 1)

Respecto al predominio de la categoría descripción hasta la sesión 3, pienso que pudo incidir el hecho de que solo hasta la sesión 4 se iniciara de lleno con las dimensiones centrando todo mi interés en lo que pudiera surgir en el análisis de ellas y quizás haciéndome la idea de que no era tan importante lo que sucediera en las anteriores.

Pienso que por ello a partir de dicha sesión me fui desprendiendo de tanta minuciosidad en los pasos que dábamos los estudiantes y yo tomando más conciencia de que el objeto de análisis era mi práctica desde la cual logré observar en esta fase las demás categorías establecidas haciéndose más presentes la percepción, que emerge ligeramente en la planeación, y la autopercepción. Ejemplo de la primera es: *“Percibo que la fuente del error es que a veces tendemos a responder más desde lo que creemos o conocemos del contexto que basándonos en el propio texto y eso fue lo que sucedió con los grupos que se equivocaron al escribir el enunciador”* (sesión 4, clase 2). Algunas de mis autopercepciones fueron: *“Me satisface que con esta actividad si se haya logrado el propósito de la coevaluación y realimentación entre los*

grupos” (sesión 4, clase 2)” Me genera una sensación de angustia cuando lo que creo suficiente para que ellos comprendan, realmente, no lo ha sido” (sesión 6, clase 3)

Estas categorías dan cuenta del reconocimiento que hice de la importancia y la necesidad de tener claramente definido un propósito para cada clase lo que me llevó a planear intencionalmente las actividades y, por ende, estar más pendiente de analizar qué lograba en los estudiantes con mis acciones, que no y sus posibles causas y cómo me afectaba a mí las reacciones de ellos. Gracias a los sentimientos tanto negativos como positivos que estas me generaron, pude estar motivada siempre a cambiar. Este cambio implica, en palabras de Perrenoud (2001), reflexionar antes, durante y después de la acción, es decir, no cesar de reflexionar. No obstante, considero, desde la experiencia vivida, puede ser más oportuna y profunda dicha reflexión antes y después, pese a la urgencia que exige la rapidez de las acciones y que, no siempre permiten que se posponga las soluciones.

Surgieron en similar frecuencia y en menor grado que las anteriores, la autoevaluación y autorregulación. Un ejemplo de autoevaluación es: *“Esto me puede estar indicando que no han sido suficientes ni claras mis explicaciones y las actividades”* (sesión 6, clase 3). Un ejemplo de autorregulación frente a la autoevaluación es: *“Pienso que debo retomar aquí lo que es persuadir. Esto sólo lo traté al inicio de la secuencia cuando abordamos los tipos de publicidad. Creo que es el momento oportuno para volver a hablar de ello”* (sesión 6, clase 3). Estas categorías dejan ver la transformación de mi concepción de que las causas del no aprendizaje están siempre en los estudiantes. Ahora, comprendo que no solo dependen de sus capacidades sino también, de las mías para enseñar lo que me lleva a reflexionar sobre mi conocimiento didáctico y a estar en constante autoformación para mejorarlo.

De acuerdo con lo antes expuesto, continuidades, autocuestionamiento y rupturas fueron las categorías menos presentes en mi reflexión. Ejemplo de la primera es: *“Entonces, caigo en la rutina del regaño” (sesión 7, clase 2)*. Frente a esto puedo decir que afortunadamente pude romper con muchas continuidades, como desarrollo de clases totalmente expositivas, copiado en los cuadernos, rigidez en el uso de los espacios y forma de ubicación de los estudiantes en los mismos, entre otros. Pero, fue mi gran debilidad el lograr captar siempre la atención de los estudiantes y hacerles tomar conciencia de la importancia de haber establecido reglas de juego a través de un contrato didáctico.

Confieso que en muchos momentos sentí en la disciplina nadar contra la corriente. Mientras, es política de la tradición de los docentes presionar a los estudiantes con las notas para poder controlar su mal comportamiento, que cabe mencionar, es destacable en esta institución, yo luchaba para evitarlo sabiendo ya que esa técnica no hacía parte de una didáctica que motivara a los estudiantes al aprendizaje y que por lo tanto no tenía que ver con el propósito de la reflexión de mis prácticas.

La categoría autocuestionamiento se desprende de mi preocupación ante lo manifestado en la primera categoría: *“Y he aquí el dilema, ¿qué es lo que más me preocupa? ¿Mantener el orden y la disciplina o que ellos respondan a las actividades que realizo?” (Sesión 7, clase 2)* A veces sentía que esto robaba toda mi atención, pero no concebía la formación de los jóvenes con quienes interactuaba distanciada de una buena actitud que, a mi modo de ver, daba cuenta del interés en aprender o falta de él, el cual, además, estaba determinado por lo que yo hacía en clases.

Y de la última categoría es ejemplo: *“Trabajamos en el aula de informática para continuar con el diseño del afiche” (sesión 12, clase 4)*. El hecho mismo de proponer la producción de

textos, en especial del analizado, en una secuencia diseñada para mejorar la comprensión rompió con la continuidad de separar estas dos competencias e integrarlas hacia un mismo fin y mejor aún, articular esta actividad con el área de informática atendiendo a que hoy día con tantos avances tecnológicos y lo llamativas que son estas herramientas para los estudiantes, se podría lograr un mejor diseño de este tipo de texto que requiere de mayor atención en su presentación con cuyos recursos va a garantizar la atención del lector.

4.2.2.3 Fase de evaluación

Esta fase comprende la sesión 13 de la secuencia, implementada en dos clases con un total de 3 horas. Se realizan actividades de valoración de todo el proceso se realizan actividades de valoración de todo el proceso en la sesión 13, implementada en dos clases, con un total de 3 horas.

Cabe destacar que la evaluación, al igual que la planeación, fue un proceso necesariamente constante dentro de mis prácticas de aula porque solo gracias a él pude obtener evidencias de las debilidades y fortalezas que se presentaron día a día tanto en los aprendizajes como en mis estrategias de enseñanza implementando además de la heteroevaluación, la auto y coevaluación las cuales facilitaron la toma de decisiones sobre qué enseñar, cómo y para qué, de modo que, puedo afirmar con inmensa satisfacción, que las actividades desarrolladas resultaron pertinentes por su constante revisión, replanteamiento y adaptación de acuerdo a las necesidades de los estudiantes logrando, por una parte, una incidencia favorable en la comprensión de textos argumentativos tipo afiche de los estudiantes de 8 grado como se puede constatar en el análisis cuantitativo.

Y, por otra parte, incidieron en mí como docente porque pude fundamentar mi quehacer pedagógico en referentes teóricos desconocidos en su mayoría para mí y apropiar con una lectura

más detenida de los lineamientos curriculares y estándares permitiéndome salir del sentido común, de lo que como estudiante heredé de mis maestros, y de lo que los libros de textos ofrecen que, aunque adaptados para la enseñanza son fácilmente cuestionables. Sobre este aspecto Perrenoud (2001), afirma: “La reflexión resulta más fructífera si también se nutre de lecturas, formaciones, saberes teóricos o saberes profesionales creados por otros, investigadores o practicantes” (p. 50).

Antes de la secuencia solo me basaba en los conceptos superficiales y limitados de los libros de textos. Durante su implementación, no sentí necesidad en ningún momento de recurrir a alguno. Uno, porque mi práctica cambió su foco de enseñanza de contenidos sobre aspectos gramaticales del lenguaje hacia el análisis de textos producidos en situaciones reales de comunicación buscando comprender en ellos su función social y efecto en los lectores, claro está, observando también cómo dichos aspectos gramaticales aportan al sentido y propósito comunicativo. Y otro, porque no llenaban mis expectativas frente a las dimensiones de análisis propuestas en la secuencia didáctica

Si bien, pude identificar concepciones erróneas y debilidades de mi práctica dándome oportunidad de transformación y fortalecimiento en algunas que con certeza no me dejaron ser la misma docente, me queda claro que, seguramente permanecen otras por las que debo seguir persistiendo a través de un proceso de autorreflexión y autoformación continuo y voluntario para compensar la superficialidad de mi profesión que, lastimosamente, y de acuerdo con lo que plantea Perrenoud(2001), es producto de las falencias del sistema educativo para la formación profesional, puesto que, se ha centrado en conocimientos disciplinares y metodológicos sin dejar espacio al aprendizaje práctico de la reflexión, que debería ser el núcleo de la misma. Así las cosas, espero proponerme metas que den sentido a mis prácticas mediante procesos oportunos en

planeación, ejecución y evaluación y se vean reflejados en los aprendizajes de mis estudiantes. para lograr las metas que dan sentido a mis prácticas mediante procesos oportunos en planeación, ejecución y evaluación y se vean reflejados en los aprendizajes de mis estudiantes.

En cuanto a las categorías de análisis, puedo afirmar que esta fase fue en su totalidad una ruptura en mis prácticas puesto que por primera vez realicé una evaluación en un estilo tan lejano de lo que comúnmente hacía para evidenciar los aprendizajes de los estudiantes y que no trascendía de la interacción entre docente y estudiantes, por lo general, a través de una prueba oral o escrita y en el salón de clases. Ejemplo de esta ruptura, es el siguiente:

“Lo que más me llamó la atención, porque no lo esperaba, fue la iniciativa de algunos estudiantes en que no solo ellos expresaran su experiencia sino también nosotras las docentes por lo que nos hicieron algunas preguntas que, de manera muy sensata, y algo nerviosa, procedí a responder. Considero, esto sí que fue una verdadera ruptura, fui preparada para evaluarlos a ellos y no para que ellos lo hicieran conmigo” (sesión 13, clase 1).

Sin embargo, observé que dentro de las implicaciones que tuvo esta ruptura fueron igual de persistentes que en la fase de desarrollo, la autopercepción y la percepción de los estudiantes. Un ejemplo de autopercepción es: *“Expresar a los estudiantes lo experimentado durante la implementación de la secuencia didáctica, respondiendo, por ejemplo, ¿cuál fue la sesión más difícil de planear para ustedes? me hizo sentir extraña, pues no es fácil reconocer tus desaciertos ante los estudiantes cuando la imagen que tienen de ti es que sabes todo y no puedes equivocarte” (sesión 13, clase 1).* Esto me llevó a comprender que la evaluación es de todos y entre todos los actores, incluso de otra institución con la que, en este caso, tuvimos la oportunidad cada una de nosotras de evidenciar más de cerca, lo que logró la otra con su trabajo en beneficio de ella y de sus estudiantes.

Puedo concluir diciendo que la percepción fue la categoría que se mantuvo en mi reflexión durante las tres fases de implementación de la secuencia. Ejemplo de ello en el cierre es:

“Fueron más espectadores que participantes. Los que siempre participaron más en el aula asumieron liderazgo. Prácticamente haciendo todo por sus compañeros. La idea era que todos, por lo menos los que decidieron entrar, participaran, pero, aun así, tuvieron pena. Muy contrario de los estudiantes de mi compañera que mostraron más disposición e interés en la actividad con el hecho de asistir todos. Además, seguridad y facilidad de expresión, en su mayoría” (sesión 13, clase 1).

5. Conclusiones

Luego de identificar el estado inicial de la comprensión de textos argumentativos tipo afiche en los estudiantes de 8° a partir de un Pre-test, implementar una secuencia didáctica para mejorar dicha comprensión, aplicar un Pos-test para evaluar el estado final y analizar en contraste los resultados de ambas pruebas se concluye, que:

Los resultados de la investigación evidencian la validación de la hipótesis de trabajo, es decir, una secuencia didáctica de enfoque comunicativo mejoró la comprensión de textos argumentativos publicitarios tipo afiche, con los estudiantes de grado octavo de EBS de las I.E José Agustín Solano y Paulo VI del municipio de Barrancas.

Dado que, en el Pre-test, la mayoría de los estudiantes se encontraban ubicados entre los niveles bajo y medio (grupo 1) y en el nivel medio (grupo 2) y en los resultados del Pos-test se evidenció que hubo mejoramiento en la comprensión de las dimensiones analizadas en el afiche, especialmente en la lingüística textual donde se logró mayor transformación ya que se dio en los tres indicadores y en ambos grupos.

El impacto de la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, fue favorable para los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión de textos argumentativos, lo que permitió desarrollar competencias y habilidades comunicativas en los estudiantes (Hymes, 1972). Es muy probable que esto les permita enfrentarse de manera más adecuada y crítica a los problemas de su contexto. Además, según los planteamientos de Anna Camps, (2003) y Vigotsky, (1992), se puede afirmar que dicha implementación, potencia en los estudiantes la participación, la atención y el trabajo colaborativo, guiado por el docente, permitiendo de esta forma, que se propicie una construcción de conocimientos compartida de estudiantes (Mercer, 1999).

El uso del texto argumentativo, tipo afiche, en el aula promovió, por una parte, el análisis, la reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico, fundamentales para armar identidad personal y social (Camps y Dolz, 1995; Cassany, 2004), a partir de la identificación de los contextos en que fueron emitidos dando así, importancia al propósito comunicativo de campañas publicitarias en las que se reconocieron no sólo como destinatarios sino también como enunciadores utilizando este tipo de textos para hacerse escuchar, persuadir, cambiar la conducta de otros, resolver problemáticas en la escuela, en su grupo o en su comunidad.

Por otra parte, incidió favorablemente en el conocimiento y comprensión del afiche, texto que inicialmente, los estudiantes reconocieron como informativos, después de la implementación de la secuencia empezaron a reconocerlos como argumentativos, logrando trascender un poco del nivel literal al inferencial y crítico, como lo proponen Díaz y Londoño (2016) e identificar su función social y los indicadores: recursos retóricos, deónticos y tamaño de letras.

Cabe resaltar, que pese a los avances en el Pos-test, aún se presentan dificultades en la identificación de algunos elementos del texto argumentativo como el propósito comunicativo y la tesis, cuyas dificultades fueron comunes a los dos grupos y además , los indicadores conclusión en el grupo 1 y el enunciador en el grupo 2, dando cuenta esto de la necesidad de seguir implementando actividades que promuevan la comprensión de textos argumentativos desde los diversos elementos y recursos que los conforman. .

La reflexión sobre las prácticas pedagógicas permitió a las docentes:

Autoevaluarse e identificar sus fortalezas y debilidades, actuar en la necesidad de autoformarse para fortalecer el conocimiento didáctico del contenido y direccionar su práctica desde fundamentos epistemológicos y teóricos, lo que les permitió proponer estrategias pertinentes a las necesidades, intereses y desde el contexto real de los estudiantes.

Y en consecuencia, hacer rupturas en sus concepciones tradicionales de enseñanza del lenguaje trascendiendo del desarrollo de contenidos temáticos, y de manera expositiva, ciñéndose a un libro de texto y del análisis gramatical y literal de fragmentos de textos, hacia el desarrollo de competencias comunicativas del lenguaje en uso a partir del análisis de textos argumentativos publicitarios completos y auténticos y en sus diversos componentes que permitieron a los estudiantes comprender mejor el significado de éstos, y además, cambiar sus concepciones de dar un producto en beneficio de una nota para aprobar el área por un compromiso individual y colectivo con un proceso de aprendizaje que los puede llevar a desarrollar sus habilidades para usar el lenguaje en la resolución y toma de posición ante situaciones dentro y fuera de la escuela.

Otros aspectos de la práctica que se pudieron replantear fueron la rigidez en la disciplina y organización y uso de los espacios, limitación de la participación de los estudiantes, imposición de normas, el dictado y copiado en los cuadernos, cuya ausencia impactó a los estudiantes, evaluación más de productos que de procesos y solo por parte del docente y hacia los estudiantes haciendo imposible el reconocimiento de factores incidentes desde la enseñanza delegando toda culpabilidad en los estudiantes y sus padres por sus bajos desempeños.

Tal como lo plantea Perrenoud (2011), “la formación ya no es transmisión de contenidos sino construcción de experiencias /armadora mediante la creación y el fomento de aprendizajes” (p. 76). En este sentido el docente puede valerse de diversas estrategias, estas van desde cambiar la organización del salón, construir acuerdos para el desarrollo de las clases, utilizar otras formas de evaluar, diseñar actividades que le permitan al estudiante ser los protagonistas, todas estas encadenadas progresivamente se orientan a elevar los niveles de comprensión textual.

En síntesis, la secuencia didáctica contribuyó a la transformación de las prácticas de las docentes investigadoras además de impactar de forma positiva el interés, la motivación, la participación y el empoderamiento de los estudiantes, lo que se reflejó en su espíritu de liderazgo, el cual fue aumentando progresivamente. Esta contribuyó en el fortalecimiento de la comprensión lectora ya que las actividades planteadas se enfocaban en la concepción de la lectura más allá de la decodificación, es decir, como proceso en un contexto real, complementado con la utilización de las TICS como herramienta de apoyo pedagógico. En este proceso el aula se mira diferente, como un laboratorio donde los jóvenes al ir experimentando día a día se equivocan y tienen aciertos.

6. Recomendaciones

Dado que con los resultados de esta investigación se logró demostrar una incidencia favorable en la comprensión de los estudiantes a partir de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo centrada en el estudio del texto argumentativo tipo afiche, se recomienda seguir implementando este tipo de propuestas ya que es una estrategia pertinente para dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje del área de lenguaje rompiendo con los esquemas tradicionales y ofreciendo a través de la constante interacción entre los actores implicados, diversas oportunidades con actividades planificadas en coherencia con el contexto, intereses y necesidades de los estudiantes y dirigidas hacia el logro de una meta.

Teniendo en cuenta, también, que fueron pocos los antecedentes investigativos que se identificaron referentes al estudio de la comprensión de textos argumentativos en la básica secundaria y menos aún, de mensajes publicitarios impresos, se sugiere seguir avanzando en propuestas centradas en el análisis de este género, dando especial atención al tipo campaña institucional ya que por su carácter disuasivo del comportamiento o conducta toca más a fondo la subjetividad y por tanto, ofrece más posibilidades de expresión de puntos de vistas y así formar ciudadanos críticos y responsables.

Además, por su gran variedad de recursos para atraer la atención, su brevedad y precisión, y especialmente, por ser una práctica social tan común a la que todo ser humano de una u otra forma accede, se hace indispensable en la escuela su estudio y análisis para mejorar la comprensión no solo de su contenido y forma sino, de su función social y su propósito de comunicación para que los estudiantes discernan sobre los mensajes que emiten y tomen decisiones acertadas frente a ellos. De esta manera, se contribuirá a dar a la enseñanza del

lenguaje un enfoque comunicativo como se sugiere en los lineamientos curriculares a partir de la propuesta de Hymes (1972).

Otra razón por la que se debe considerar el abordaje del afiche publicitario en el aula es el servir como activador para fortalecer operaciones inferenciales ya que gran parte de la información contenida en ellos está implícita y obliga al estudiante a trascender del nivel literal.

Cabe resaltar, se debe tener presente la importancia de abordar, en general, los textos argumentativos, tanto continuos como discontinuos, ya que resultaron ser poco reconocidos por los estudiantes. En este orden de ideas, dar a conocer diversos textos de la misma tipología y además, de otras que permitan hacer comparaciones y una mejor identificación de las características y función de cada uno. Esto, atendiendo a los niveles de enseñanza en los que según las necesidades se debe ir avanzando en la complejidad de los textos por lo que sería pertinente abordar en la secundaria, el afiche desde la propuesta de autores como Álvarez (2002) para avanzar en el reconocimiento de indicadores como la tesis que fue donde los estudiantes presentaron más dificultad.

Es importante articular los procesos de lectura y escritura. Pues, resulta más beneficioso y significativo para el fortalecimiento de tales competencias comunicativas, entendiéndose que no hay un orden jerárquico en el aprendizaje de estas, sino que, se complementan, como lo afirma Jolibert (1984): “Se aprende a leer produciendo textos y se aprende a producir textos leyendo” (p. 3).

Al seleccionar los textos, dar mayor atención a los que refieran situaciones o temas que sean de interés para los estudiantes de acuerdo con sus vivencias y necesidades y en consonancia con esto, usar textos completos y verdaderos para promover el análisis del lenguaje en uso dentro de lo que se deben analizar aspectos gramaticales pero no como el fin mismo de aprendizaje sino

como la herramienta que todo escritor utiliza para darle forma y sentido a sus enunciados y por ende, sean efectivos en su propósito comunicativo.

Apropiar referentes teóricos que permitan innovar en el diseño de estrategias didácticas pertinentes al tipo de texto y propósito de aprendizaje. No es posible este tipo de propuestas a partir de contenidos y actividades ofrecidas en los libros de textos que comúnmente se utilizan en las prácticas.

Promover la toma de conciencia en los estudiantes de que no se lee para obtener una información sino para comprender e interpretar significados que en procesos de comunicación real se necesitan conocer para formarse y desempeñarse, más que en la escuela, fuera de ella.

Dar prioridad en el proceso de lectura a las actividades que trasciendan del nivel literal al inferencial y crítico intertextual para que puedan reconocer el contexto, el propósito con que fue escrito, la posición del enunciador, inferir información nueva, relacionar contenidos del texto con otros antes leídos, interpretar, reflexionar, tomar posición y argumentar; procesos en los que los estudiantes tuvieron dificultad.

Se recomienda adecuar el horario en bloques para implementar este tipo de secuencia didáctica, el hecho de trabajar una hora diaria obligaba a interrumpir y retomar constantemente las actividades, en consecuencia, no se pudo finalizar en el tiempo estipulado.

En cuanto a la reflexión de las prácticas se recomienda hacer de esta un ejercicio constante en todos los momentos: planeación, ejecución y evaluación, ya que, identificar en dichas prácticas los factores que inciden negativamente desde la enseñanza, garantiza la toma de decisiones y acciones pertinentes a las necesidades que emergen y por consiguiente, el logro de los objetivos planteados.

7. Bibliografía

- Álvarez, T. (1997) *El texto argumentativo en primaria y secundaria*. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA9797110023A/19840>
- Álvarez, T. (2001). *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. Barcelona. Ediciones OCTAEDRO.
- Arango, L. y otros (2015). *Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria* (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Manizales. Recuperado de <http://repositorio.autonoma.edu.co/jspui/bitstream/11182/905/1/Tesis%20LR%20Arango-NL%20Aristizabal-A%20Cardona-SP%20Herrera-OL%20Ramirez.pdf>
- Camargo Z., Uribe G. y Caro M. (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. España Grao.
- Camps, A. y Dolz, J. (1995). *Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual*. Recuperado De <https://es.scribd.com/document/51556098/ANA-CAMPS-y-JOAQUIM-DOLZ-Ensenar-a-argumentar-un-desafio-para-la-escuela-actual>
- Cassany, D. y Aliagas C. (2007). *Miradas y propuestas sobre la lectura*. Editorial Graó. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/39218706>.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona. Editorial Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona. Editorial Graó
- Corrales, P. (2000) *El lugar común en la interpretación y producción del texto Publicitario*. Recuperado de <http://webs.ucm.es/info/circulo/no1/corrales.pdf>
- Díaz, J y Londoño, L. (2016). *Secuencia didáctica de enfoque interactivo para comprender textos narrativos en quinto primaria*. (Tesis Maestría) Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/6564/37213D542.pdf?sequence=1>

Dubois, M. (1994). *Lectura y escritura de la formación docente*. Conferencia

Pronunciada durante la Asamblea Distrital de Maestros, Bogotá, Colombia.

Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México. Colección

Popular

Garcés, C. (2017) *Estrategia metodológica para mejorar la comprensión de textos*

argumentativos en estudiantes de octavo año básico: aportes desde un enfoque cognitivo

de base corpórea. (Tesis de maestría) Universidad de Concepción, Chile. Recuperado de

http://repositorio.udec.cl/bitstream/handle/11594/2718/Tesis_Estrategia_metodologica_para_mejorar_la_comprension.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Guerra, D. Y Pinzón, L. (2014) *Implementación de una secuencia didáctica con enfoque*

discursivo interactivo. Para el mejoramiento de la comprensión de textos

argumentativos, en estudiantes de educación básica secundaria de la institución

educativa Leocadio Salazar y la fundación liceo inglés. (Tesis Maestría) Universidad

tecnológica de Pereira. Recuperado de

<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/4780/1/37241G934.pdf>

Hernández R, Fernández C, y Baptista P. (2010). *Metodología de la investigación*.

Interamericana editores S.A. México.

Herrera, D y Flórez, S. (2016) *Argumentar para comprender: una secuencia didáctica*

de enfoque comunicativo para la comprensión del texto argumentativo en estudiantes de grado

4° de ebp. (Tesis Maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de

<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/6641/37241H565.pdf?sequence=1>

Hymes, D. (1996). *Acerca de la competencia comunicativa*. Bogotá: Departamento de

Lingüística Universidad Nacional.

Jiménez, E. (2015). *Estrategias para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes*

de grado décimo en el Gimnasio Pascal (Tesis pregrado) Universidad Distrital Francisco

José de Caldas, Bogotá. Recuperado de

<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2197/1/Jim%C3%A9nezAr%C3%A9valoErikaSof%C3%ADa2015.pdf>

Jolibert J. (1995). *Formar niños lectores / productores de textos, Propuesta de una problemática didáctica integrada*

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n4/12_04_Jolibert.pdf

Jolibert J. (1995). *Formar niños lectores de textos*. Santiago de Chile: Editorial Dolmen.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*.

México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

López Y. (2010) *Tres secuencias didácticas para abordar el lenguaje y la literatura*

Secundaria. Editorial Kimpres Ltda. Bogotá.

Martínez. M. *Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos Académicos*. Universidad del Valle. Cátedra UNESCO 2002. Recuperado de.

<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/787-propuesta-de-intervencion-pedagogica-para-la-comprension-y-produccion-de-textos-academicospdf-i1BcA-libro.pdf>

Mejía, G. (2013). *Dificultades de comprensión lectora en los alumnos de séptimo y octavo grado de educación básica del instituto oficial Primero de mayo de 1954*. (Tesis de Maestría)

Universidad Pedagógica Nacional. Honduras. Recuperado de

<http://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/dificultades-de-comprension-lectora-en-los-alumnos-de-septimo-y-octavo-grado-de-educacion-basica-del-instituto-oficial-primerode-mayo-de-1954/>

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lengua Castellana: lineamientos curriculares*.

Bogotá: Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Documento No. 3. Estándares básicos en competencias en Lengua Castellana*.

Molina, L. (2016). *Destrezas en la lectura comprensiva en los estudiantes de primero de*

- bachillerato*. (Tesis de Maestría) Pontificia Universidad Católica de Ecuador.
Recuperado de
<https://repositorio.pucese.edu.ec/bitstream/123456789/833/1/MOLINA%20CEDENO%20LUZ%20ESTRELLITA.pdf>
- Páez, C. y Ayala, E. (2017). *Todo comienza con una buena idea*". *Secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, para la producción de textos argumentativos, tipo afiche publicitario, en los estudiantes de 3° y 4° grado de EBP de la I.E. Nuestra Señora de Guadalupe de Dosquebradas*. (Tesis de Maestría). Tecnológica de Pereira. Universidad
Recuperado de: https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:8VupH-6ZYRYJ:scholar.google.com/&hl=es&as_sdt=0,5
- Pérez, M. & Rincón, G. (2009). *Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagogía por proyectos: Tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del Bogotá*. CERLALC.
- Pérez, M, Roa, C. (2010). *Referentes para la enseñanza del lenguaje del primer ciclo*. Secretaria de Educación Distrital. Bogotá, 2010.
- Perelman. F. (1999). *Textos argumentativos: su producción en el aula*. Recuperado de
<https://es.scribd.com/document/159133268/Textos-Argumentativos-Lectura-y-Vida-Perelman>
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar (Profesionalización y razón pedagógica)*. Editeur. París.
- PISA. (2012). *Los textos discontinuos: ¿cómo se leen? La competencia lectora desde PISA*. Materiales para docentes. México.
- Quintero, E. y Salazar, T. (2016) *De héroes y villanos: una propuesta didáctica mediada por tic para la producción de textos narrativos*. (Tesis Maestría) Universidad Tecnológica de Pereira, Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/6489>
- Sánchez, C. (2014). *Prácticas de lectura en el aula. Manuales y cartillas*. Plan Nacional de Lectura y Escritura. Serie Río de letras.

- Solé, I. (1987). *Las posibilidades de un modelo didáctico para la enseñanza de la comprensión Lectora*. Infancia y aprendizaje. Universidad de Barcelona.
- Solé, I. El reto de la lectura. Recuperado de
http://courseware.url.edu.gt/DESAC1/Estudiantes/Lectura%20y%20Escritura%20Acad%C3%A9micas/Estrategias%20de%20lectura%20-%20Isabel%20Sole/Isabel_Sole_Estrategias_de_lectura_pag_17_a_55%5B1%5D.pdf
- Suaza, Y. (2017). *El artículo de opinión para formar lectores críticos en grado octavo. Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque sociocultural en la comprensión de textos argumentativos en estudiantes de grado octavo de la I.E san Nicolás. (Tesis Maestría)* Universidad tecnológica de Pereira. recuperado de
<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/7928/37241s939.pdf?sequence=1>
- Tejero E. (1995). *Ruptura de frase hecha en publicidad. recurso motivador en la formación lingüística y literaria*. Universidad Complutense de Madrid Recuperado de
<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA9595110155A/20044>
- Uchima y Delgado (2017) *Porque no son sólo cuentos... avisos publicitarios: una secuencia didáctica para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de cuarto y quinto de la institución educativa juan hurtado-belén de umbría*. (Tesis de Maestría) Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de
<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/7879/372623U17.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vigotsky, L.V. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Traducción, de Maria Margarita Rotger. Ediciones Fausto. Recuperado de
<https://constructivismoylenguaje.files.wordpress.com/2015/06/vygotsky-pensamiento-y-lenguaje.pdf>
- Weston. A. (2001). *Las claves de la argumentación*. Barcelona Ariel. Recuperado de
<http://fundacionmerced.org/bibliotecadigital/wp-content/uploads/2013/05/las-claves-de-la-argumentacion-corregido.pdf>

8. ANEXOS

Anexo 1. Secuencia didáctica

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS
ARGUMENTATIVOS PUBLICITARIOS, TIPO AFICHE, EN ESTUDIANTES DE 8°

IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA

- Nombre de la asignatura: Lengua Castellana
- Nombre de las docentes: MARIA ANGELICA FERNANDEZ VIDAL Y CLARENA MENDOZA CEBALLOS
- Grupo o grupos: 8- 04 de Paulo VI y 8-01 de José A. Solano
- Fechas de la secuencia didáctica: I semestre de 2017

FASE DE PLANEACIÓN O PREPARACIÓN

- **TAREA INTEGRADORA: ¡La publicidad invade y me persuade! ¿Qué hago? Crítico y tomo decisiones**
- Dado que la publicidad está en todas partes es casi imposible evadirla lo cual resulta más difícil aún para los jóvenes quienes por las características de su edad, comportamiento, sentimientos, intereses, identidad, son presa fácil de esta estrategia en tanto que se dejan llevar por sus emociones sin pensar en sus necesidades reales.
- Partiendo de esta realidad, se asume como tarea integradora de esta investigación que los estudiantes de 8° se pregunten - Ante el torrente **publicitario que invade** su cotidianidad y les persuade, se cuestionen -**¿Qué hago?** – asumiendo una actitud crítica que les permita identificar la verdadera intención de los diversos mensajes publicitarios y comprender si estos le son beneficiosos o perjudiciales y así ser más conscientes en la toma de decisiones - **¡Crítico y tomo decisiones!**
- De esta manera se utilizará esta tarea como pretexto para motivar a los estudiantes a analizar las diferentes estrategias persuasivas utilizadas en el texto argumentativo tipo afiche a partir de las dimensiones: situación comunicativa, superestructura y lingüística textual.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

General

- Comprender un texto argumentativo tipo afiche publicitario en estudiantes del grado octavo a través de la implementación de una secuencia didáctica en donde se reconocerán la situación de comunicación, la superestructura y la lingüística textual.

Específicos:

- Reconocer los elementos de la situación de comunicación: propósito, punto de vista del enunciador y destinatario presentes en un texto argumentativo tipo afiche.
- Reconocer la superestructura del texto argumentativo tipo afiche los argumentos, imágenes, las premisas y conclusión, fundamentales para darle sentido global al texto.
- Reconocer los recursos argumentativos persuasivos presentes en un afiche publicitario como son: tamaño de letras, marcas de modalización y recursos retóricos.

CONTENIDOS DIDÁCTICOS

● **Contenidos conceptuales:**

La historia de la publicidad y su importancia en el mundo actual
 Los efectos de la publicidad engañosa y la subliminal
 Características y elementos de la publicidad
 La argumentación como recurso persuasivo en la publicidad
 Tipos de argumentación en la publicidad
 La publicidad y Medios masivos de comunicación.
 Tipos de anuncios publicitarios
 Comerciales, institucionales y propaganda política
 El afiche publicitario, características y elementos
 Elementos de la situación comunicativa en un afiche
 Superestructura de un afiche
 Recursos argumentativos persuasivos presentes en un afiche

Contenidos procedimentales

Lectura de diferentes tipos de publicidad
 Identificación de las características y elementos de la publicidad: comercial e institucional y propaganda política.
 Distinción entre publicidad engañosa y subliminal

Análisis de videos sobre sobre diversos tipos de anuncios publicitarios.
 Análisis de campañas publicitarias.
 Discusión acerca de las intenciones que tienen los diferentes afiches publicitarios
 Identificación de los diferentes tipos de argumentación presentes en un afiche.
 Comparación de la publicidad en los diferentes medios masivos de comunicación
 Reconocimiento de la situación de comunicación, superestructura y lingüística textual en un afiche.

- **Contenidos actitudinales**

Cumplimiento de los acuerdos y compromisos establecidos en el contrato didáctico.
 Valoración de las estrategias argumentativas para persuadir y convencer
 Reconocimiento del lenguaje para expresar opiniones y convencer
 Respeto por la opinión de los compañeros
 Escucha activa
 Disposición para realizar las actividades
 Valoración la lectura como una práctica social
 Concienciación de la importancia del estudio de la argumentación
 Adopción de actitudes críticas frente a los mensajes publicitarios
 Reflexión y expresión abierta de su opinión sobre la publicidad
 Cumplimiento de tareas
 Colaboración en la organización de espacio y materiales utilizados en las diferentes sesiones de trabajo.
 Actitud de liderazgo en las actividades grupales
 ..Aprendizaje colaborativo
 Responsabilidad con el uso de los equipos tecnológicos

SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS

Aprendizaje colaborativo
 Construcción guiada del conocimiento.
 Revisión del texto por expertos

FASE DE EJECUCIÓN O DESARROLLO

SESIÓN No 1

PRESENTACIÓN Y NEGOCIACIÓN DE LA SECUENCIA

¡Contextualicemos y pongámonos de acuerdo!

Objetivos:

Presentar la secuencia didáctica y construir el contrato didáctico
 Generar expectativas en los estudiantes a partir de la presentación de diversos tipos de afiches.

Subproceso:

Utilizo el discurso oral para establecer acuerdos a partir del reconocimiento de los argumentos de mis interlocutores y la fuerza de mis propios argumentos.

Apertura:

El salón estará decorado con diversos afiches publicitarios e institucionales (comestibles, bebidas refrescantes, golosinas, moda, tecnología, sexualidad). Para la exhibición de los afiches se utilizarán los diferentes espacios del salón de clases y además, algunos exhibidores elaborados por la docente.

Los estudiantes harán un recorrido por todo el salón. Se espera que ellos seleccionen textos para la lectura según sus gustos e intereses observen, detallen, lean, recuerden, critiquen, sugieran, comenten entre ellos y posteriormente, expresen sus sentimientos y opiniones sobre la actividad.

Desarrollo:

Se generará un conversatorio partiendo de las siguientes preguntas:

¿Por qué creen que el salón está decorado de esta manera? ¿Qué impresión se llevaron al entrar? ¿Crees que fue necesario leer? ¿Lees todo lo que encuentras a tu alrededor? ¿Aquí lo hiciste o seleccionaste algún texto en especial? ¿En Qué lugar particularmente ven estos textos? ¿Cómo se llaman? ¿Cuál es su función? ¿Por qué son tan utilizados los afiches?

La docente presentará la secuencia didáctica. Luego, se establecerán los acuerdos y compromisos para el desarrollo de la misma a través de la elaboración de afiches por parte de los estudiantes.

La docente explicará que dichos acuerdos son necesarios para propiciar un ambiente de armonía, buen trato entre docente y estudiantes y entre estudiantes, responsabilidad, interés, disposición, compromiso, trabajo en equipo, cuidado de materiales y herramientas tecnológicas, puntualidad, etc.

Antes de dar inicio al trabajo se presentarán los roles y sus funciones:

| ROLES | MISIÓN/ NUMERO DE PARTICIPANTES | 3 PERSONAS | 4 PERSONAS | 5 PERSONAS |
|-------------|--|--------------------|--------------------|-------------|
| Líder | Mantiene al grupo enfocado en la tarea de aprendizaje. Asigna turnos para la participación de todos los miembros del grupo. Redirecciona acciones que pueden interrumpir el proceso de desarrollo de las actividades (convivencia, puntualidad) Mantiene el grupo en movimiento y facilita las discusiones para evitar que se pierda el enfoque objetivo de las mismas. | Líder y relojero | Líder | Líder |
| Relojero | Mide el tiempo de las actividades. Avisa cuando el tiempo está por acabarse. | | Relojero | Relojero |
| Secretario | Toma nota de las ideas del grupo para organizarlas de manera gráfica y colaborativa. Presenta – expone el producto del grupo. Hace seguimiento a la información. Consolida las conclusiones del grupo. | Secretario relator | Secretario relator | Secretario |
| Relator | Comparte las conclusiones del grupo de acuerdo con la tarea asignada y el producto desarrollado. El secretario y el relator pueden presentar los productos para socializar. | | | Relator |
| Facilitador | Se encarga de utilizar el material de la forma apropiada de acuerdo con las indicaciones de los moderadores. Devuelve el material no fungible a los moderadores del espacio. | Facilitador | Facilitador | Facilitador |

Los estudiantes se organizarán en equipos de 5 analizarán los roles y decidirán en el grupo cuál desea asumir cada participante. Se entregarán los materiales que se consideren necesarios para la elaboración de los afiches (papel bond, tijeras, pegante, regla, marcadores, lápices de color, etc.)

Cierre:

El facilitador de cada equipo pegará el afiche para la lectura y revisión colectiva que permitirá consolidar el contrato didáctico.

SESIÓN No 2:
MARATÓN PUBLICITARIA
¡La publicidad tiene la palabra!

Objetivo:

Reconocer que existen diversos tipos de publicidad y cómo ésta influye en los hábitos y comportamiento de los consumidores.

Establecer semejanzas y diferencias entre la publicidad emitida por diversos medios de comunicación.

Subproceso:

Determino características, funciones e intenciones de los discursos que circulan a través de los medios de comunicación masiva.

Apertura:

La docente invitará a los estudiantes al diálogo para indagar acerca los saberes previos respecto a la publicidad, los medios masivos en que se transmiten, las características, intención, y público al que se dirige. Se orientará con las siguientes preguntas:

¿Qué es la publicidad?

¿Dónde puedes encontrarla?

¿Qué tipo de información obtienes de ella?

¿Crees que hay demasiada publicidad?

¿Cómo crees que surgió la publicidad?

¿Cómo imaginas se hacía publicidad antes de la evolución tecnológica?

¿Crees que es positiva o es negativa?

¿En qué medio de comunicación es más frecuente?

¿A qué crees que se deba eso?

¿Influye la publicidad en tus decisiones?

Se hará un registro en el tablero de las ideas que aporten los estudiantes, que posteriormente, se tomarán como punto de referencia en la mediación del docente.

Desarrollo:

Se retomarán algunos mensajes publicitarios impresos de la sesión anterior y se presentarán otros emitidos a través de los diferentes medios masivos de comunicación: prensa, radio, televisión e internet. Se dará un tiempo para que lean los afiches impresos y posteriormente, se proyectarán los audiovisuales.

Los estudiantes responderán:

¿cuál de los tipos de publicidad les llama más la atención? ¿por qué?

¿Qué aspectos encuentran comunes en la publicidad de los diversos medios?

¿Qué aspectos encuentran diferentes?

¿Lograron sentirse influenciados por alguno de los anuncios presentados? ¿Cuál y cómo?

¿Recuerdan algún anuncio que los haya movido a consumir un producto o cambiar la conducta?

Se presentará un mensaje de Coca cola emitido en diversos medios para que los estudiantes, con el apoyo de la docente establezcan comparaciones entre los anuncios y observen como se mantienen vigentes.

Actividad individual: cada estudiante realizará un cuadro comparativo a partir del texto experto y un anuncio de tv sobre el agua identificando semejanzas y diferencias entre ambos textos.

A partir de las apreciaciones de los estudiantes, la docente mediará con sus aportes sobre el desarrollo de la publicidad y los medios masivos a lo largo de la historia, apoyándose en una línea de tiempo y algunos anuncios de tv.

Actividad grupal: Los estudiantes leerán, escucharán y observarán anuncios publicitarios impresos y emitidos por los medios masivos de comunicación e identificarán: ¿cuál es el producto que intentan vender?, ¿cómo lo intentan vender? ¿Qué recursos usan para venderlo? ¿A qué público va dirigido? Estas respuestas se registrarán en la siguiente ficha.

| | | | |
|--|--------------------------|-----------------------------------|-----------------------------|
| Integrantes: _____ | | | |
| Fecha: _____ | | | |
| Tipo de anuncio: _____ | | | |
| Lee, escucha y observa, según el caso, y responde las siguientes preguntas | | | |
| ¿Qué producto intentan vender? | ¿Cómo intentan venderlo? | ¿Qué recursos usan para venderlo? | ¿A qué público va dirigido? |
| | | | |

Se conformarán 10 grupos. Se les dará un tiempo para que decidan sus roles. Luego, se le pedirá a cada facilitador pase al frente y saque al azar de una bolsa, una ficha en las que, previamente se ha establecido el medio de comunicación y el anuncio, de tal forma que cada 2 grupos trabajen un mismo medio masivo y anuncio. Para los que le corresponda los anuncios de radio, televisión e internet se les facilitará una Tablet o portátil.

Al terminar, el relator de cada grupo será el encargado de compartir el registro, dando la oportunidad al otro grupo con igual tema de expresar si están de acuerdo con el análisis de sus compañeros o si tienen algo que aportar o refutar sobre sus respuestas.

Actividad colectiva: Se observará el video: “18 formas en las que ha sido engañado por las compañías” <http://youtube.com/watch?v=3WW2R-ShOKM> para analizar algunas de las estrategias utilizadas en la publicidad. Esto con el fin de generar un debate en el que los estudiantes hagan una mirada crítica sobre dichas estrategias y reflexionen sobre como estas influyen en la conducta humana y cuenten sus experiencias si se han sentido afectados en algún momento por ellas.

Cierre:

Se dialogará en torno a todos los aspectos abordados en la sesión a partir de las siguientes preguntas:

¿Les gustaron las actividades?

¿Que aprendieron de ellas?

¿Cuál creen es la verdadera intencionalidad de la publicidad?

¿Cómo han incidido los avances tecnológicos en la publicidad?

¿Desde qué momento piensan tomo más auge la publicidad?

¿Cuáles de las estrategias mencionadas en el video consideras han influido más en el consumidor?

Qué opinas de la variedad de formas que se utilizan en estos textos para cumplir su propósito (imágenes, colores, apariencia de los productos, los olores, los nombres, emociones)

¿Qué piensas ahora de la publicidad? ¿Cambio tu punto de vista con todo lo que has visto?

SESIÓN No. 3**¡Defiendo mi posición!****Objetivo:**

Reconocer la argumentación como un proceso natural de la vida diaria.

Usar argumentos para defender su posición.

Subproceso

Caracterizo y utilizo estrategias descriptivas y explicativas para argumentar mis ideas, valorando y respetando las normas básicas de la comunicación.

Identifico estrategias que garantizan coherencia, cohesión y pertinencia del texto.

Tengo en cuenta reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas para la producción de un texto.

Apertura:

Se propiciará el reconocimiento de los saberes previos de los estudiantes y sus expectativas frente al tema de la argumentación desde las preguntas:

¿Qué sé del tema? ¿Qué quiero aprender? ¿Para qué lo quiero aprender? ¿Qué aprendí? ¿Cómo lo aprendí? ¿Y para que lo aprendí?

Se indicará al estudiante que inicialmente responderán las 3 primeras preguntas de forma escrita e individual en unas tiras de papel en las que no será necesario escribir las preguntas, sino que se identificaran con los colores según modelo (3 a cada estudiante).

Luego se les pedirá que lean en voz alta y peguen cada respuesta debajo de la pregunta que corresponda en un cartel que se fijará en el tablero. Se les indicará que deben estar pendiente de la lectura de los compañeros y que no será necesario pegar las respuestas repetidas, dado el caso.

Se aclarará a los estudiantes que las tres preguntas restantes se responderán en el cierre de la sesión.

¿Qué sé del tema?

¿Qué quiero aprender?

¿Para qué lo quiero aprender?

| | | |
|--|--|--|
| | | |
|--|--|--|

Desarrollo:

Previamente la docente señalará el salón con tres letreros: **TOTALMENTE DE ACUERDO**, **PARCIALMENTE DE ACUERDO** y **EN DESACUERDO** para la ubicación de los estudiantes, según su elección.

Se presentarán las siguientes frases:

- ✓ Lo que está de moda sí incomoda,
- ✓ el reggaetón, música para locos,
- ✓ El verdadero amor nace después de los 15

Los estudiantes tomarán posición frente a las frases de acuerdo con los letreros ubicados en el salón. Se abordarán las frases una a una y cada estudiante se ubicará en uno de los letreros según su decisión. Luego, cada uno de los subgrupos que se formen dialogará y argumentará a los demás grupos por qué asumió tal posición. Después de escuchar los argumentos se les dará la oportunidad de reorganizarse, considerando o no, el cambio de la posición inicial, a partir de los argumentos expuestos.

Al terminar la actividad se les preguntará a los estudiantes:

- ¿Qué te llevó a tomar la postura que elegiste frente a cada frase?
- ¿Qué consideras debes tener en cuenta para tomar una decisión?
- ¿Cambiate de decisión o te mantuviste? ¿Por qué?

A partir de las respuestas de los estudiantes se resaltarán que a diario tomamos decisiones movidos por nuestras ideas y educación, que la argumentación es un proceso natural del ser humano y que lo hace en la cotidianidad de su vida.

Se explicará la argumentación y sus partes a partir de la actividad de apertura propiciando la interacción con los estudiantes.

Actividad individual: Se entregará el siguiente afiche a cada estudiante acerca del ahorro del agua para que tome posición frente al tema y elabore un pequeño texto donde argumente las razones por las cuales asume tal posición.



https://www.google.com.co/search?q=imagenes+de+afiches+publicitarios+campanas+institucionales&rlz=1C1RLNS_esCO777CO777&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwizi4idi5_aAhWJ7VMKHWq-C5oQ_AUICigB&

Trabajo en equipo: se organizarán en grupos de 4 estudiantes, logrando que en cada uno de ellos se encuentre posiciones opuestas. La finalidad será que cada uno utilice su escrito para defender sus argumentos y a la vez persuadir a sus compañeros o dejarse persuadir de ellos y así decidir cada uno si replantea o reafirma su postura.

Actividad individual: cada estudiante revisará su escrito y lo replanteará si lo considera necesario a partir de los argumentos expuestos por sus compañeros en el grupo.

Plenaria: ¡contemos nuestra experiencia! De manera voluntaria los estudiantes expresarán qué factores influyeron para cambiar de postura o mantenerse en ella, según las frases iniciales y el afiche.

Cierre:

Se retomarán las preguntas que quedaron pendiente al iniciar la sesión y se les pedirá a los estudiantes que las respondan siguiendo la misma dinámica de las tres primeras preguntas.

| ¿Qué aprendí? | ¿Cómo lo aprendí? | ¿Qué interrogantes me surgieron? |
|---------------|-------------------|----------------------------------|
| | | |

SESIÓN No 4
¿Quién lo expresa?
¡Analicemos el contexto!

Objetivo:

Reconocer el enunciador en un afiche.

Subproceso

Comprendo el sentido global de cada uno de los textos que leo, la intención de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce

Apertura: El desafío

Se realizará una dinámica grupal que consistirá en armar un rompecabezas en el que hay un texto oculto y el desafío es descubrirlo, y al hacerlo deberán identificar qué tipo de texto es, describir cómo es e interpretar qué comunica dicho texto.

Los estudiantes se organizarán en grupos de 5. Cada uno asumirá un rol. Se les entrega un sobre con las piezas del rompecabezas y se darán a conocer las reglas del juego.



https://www.google.com.co/search?q=recursos+retoricos+en+afiches+comerciales&rlz=1C1RLNS_esCO777CO777&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=pMZ9NANOlvtNRM%253A%252CH30KdeFU3vYrqM%252C_&usg=__t43K287oS9ym5c6vog1HzP-kYE%3D&sa=X&ved=0ahUKEwiZpsC3sqHaAhUS0IMKHVq0BYcQ9QEIJzAA#imgre=IrBijktcPWg3CM:

1. El rompecabezas debe ser construido a la vista de todos.
2. Durante la actividad solo se podrá conversar con los compañeros del grupo.
3. Se dará un tiempo de 5 minutos para armarlo.
4. Todos los integrantes deben participar.

Se dará 10 minutos más durante los cuales cada grupo leerá el texto para dar cuenta de:

- ✓ ¿Qué observan? Describir brevemente como es el texto, que recursos se utilizan (imagen, tipos y tamaños de letras, colores, textos)
- ✓ ¿Qué información pueden obtener del texto? (que comunica, que significa)
- ✓ ¿Quién emite el mensaje?
- ✓ ¿A quién va dirigido?
- ✓ ¿Cuál es el propósito? ¿para qué sirve cada texto?




Cada grupo compartirá su análisis.

Desarrollo:

Actividad entre grupos: se iniciará el análisis de la situación de comunicación con la identificación del enunciador en los diferentes afiches utilizados en la exploración. Para esto se entregará un pliego de papel bond (previamente se ha escrito en el papel la pregunta y los números de los grupos) a cada uno de los equipos conformados en la exploración en el cual pegarán el rompecabezas. Luego, estos se distribuirán en todas las paredes del salón dejando suficiente espacio entre ellos para mejor circulación de los estudiantes.

Todos los grupos harán un recorrido deteniéndose en cada afiche para leerlo y responder la pregunta ¿Quién es el enunciador? El papel bond tendrá debajo del afiche los números correspondientes a los grupos para que cada uno anote en él su respuesta.

A manera de ejemplo:

| | | |
|--|--|---|
|  <p>¿Quién es el enunciador?</p> <p>1. _____ 5. _____</p> <p>2. _____ 6. _____</p> <p>3. _____ 7. _____</p> <p>4. _____ 8. _____</p> |  <p>¿Quién es el enunciador?</p> <p>1. _____ 5. _____</p> <p>2. _____ 6. _____</p> <p>3. _____ 7. _____</p> <p>4. _____ 8. _____</p> |  <p>¿Quién es el enunciador?</p> <p>1. _____ 5. _____</p> <p>2. _____ 6. _____</p> <p>3. _____ 7. _____</p> <p>4. _____ 8. _____</p> |
|--|--|---|

Al terminar el recorrido se revisarán las respuestas de manera colectiva. Se invitará a los estudiantes a expresar sus acuerdos o desacuerdos con dichas respuestas generando así una discusión orientada a identificar el enunciador y el rol que este asume en la sociedad y desde el cual dirige el mensaje.

Se harán preguntas como:

¿Qué elementos en el afiche les permitieron identificar el enunciador? ¿Por qué? ¿Qué motivo llevaría al enunciador a emitir ese mensaje? ¿Qué rol cumple el enunciador?

¿Quién financia?, quién lo grafica? ¿Quién lo propone? ¿Son lo mismo o hay diferencia entre ellos?

El docente intervendrá para explicar a los estudiantes que a través de cada uno de los textos se puede reconocer, además de quién es, cómo es el enunciador en cuanto a:

Personalidad, creencias, valores, conocimientos, autoridad en el tema, status social, si es crítico en el tema, si toma posición de acuerdo o desacuerdo. A partir de estos aspectos se orientará el análisis del enunciador hacia una visión más amplia que más adelante aportará en el reconocimiento del propósito en el texto.

Actividad grupal: con la misma organización de los grupos, cada uno tomara nuevamente el afiche que utilizó en la exploración para identificar en el enunciador los aspectos de los que anteriormente enunciaron: personalidad, creencias, valores, conocimientos, autoridad en el tema, status social, si es crítico en el tema, si toma posición de acuerdo o desacuerdo. Estos se

escribirán en el tablero como referentes para que cada grupo elabore unas preguntas. Luego, cada uno de los grupos elige un participante para que asuma el rol de enunciador del afiche que les correspondió, quien deberá responder las preguntas que, a manera de entrevista, se realizarán entre todos los grupos.

Cierre:

Actividad individual: se pedirá a los estudiantes que de manera individual realicen un organizador gráfico en el que den cuenta de los conocimientos adquiridos durante el desarrollo de la sesión sobre el enunciador, sus características y su función en el texto. Algunos estudiantes compartirán su escrito. El docente retroalimentará según la necesidad.

SESIÓN 5

¿A quién se lo expresa? ¡Analícemos el contexto!

Objetivo: Reconocer el público al que va dirigido el afiche.

Apertura:

Se retomará la actividad de cierre de la sesión anterior pidiendo a los estudiantes recordar

¿Qué se identificó en los afiches?

¿Quién es el enunciador?

¿Cómo se llama el que lee el mensaje?

El docente interviene para comentar que todo enunciador cuando emite un mensaje lo hace para un destinatario específico y en esta oportunidad se tratará de identificar en los afiches antes utilizados cuáles serían los posibles destinatarios. Para ello se realizará una actividad de participación colectiva: **¡ubico el destinatario!** En una caja se tendrán fichas con posibles destinatarios de la cual cada estudiante sacará uno que deberá ubicarlo en el afiche que considere debe ir según su saber previo (los trabajados en la sesión anterior y que debieron quedar fijados en las paredes)

Desarrollo

Trabajo con todo el grupo: A partir de la dinámica de apertura el docente preguntará a los estudiantes:

¿Fue el propósito de la actividad? ¿Se logró este propósito?

Entonces comentará a los estudiantes que se realizará una plenaria con el fin de que expresen sus criterios y se haga valoración mutua de sus decisiones frente a los destinatarios que eligieron para cada afiche. Se irá tomando uno a uno los afiches para revisar los destinatarios y verificar aciertos y desaciertos en la ubicación de los mismos.




Al finalizar la revisión de cada afiche se pedirá a los estudiantes que colocaron el o los destinatarios que argumenten:

¿Qué creen que ese es el destinatario de ese afiche y que les ayudó a reconocerlo?

Se creará un espacio entre un afiche y otro para que el resto del grupo exprese su punto de vista y valoren

la decisión de los compañeros.
se analizará con todo el grupo, en algunos de los afiches:
comportamientos se infieren de los destinatarios, que llevó a cada enunciador a dirigirse a ellos?
frase o imagen en el afiche da cuenta de ello?
¿Al de estos afiches te ves como destinatario? ¿Desde qué rol? Justifica.

Trabajo individual escrito: a cada estudiante se le entregará una copia que contiene varios afiches con el propósito de identificar el destinatario argumentando sus respuestas.

| NOMBRE _____ | | CURSO _____ | | FECHA _____ |
|---|----------------------------|---|--|--|
| ____SESIÓN_____ | | | | |
| TEXTO | ¿Quién es el destinatario? | ¿Qué elementos en el texto te ayudan a identificar el destinatario? | ¿Qué comportamientos se pueden inferir del destinatario? | ¿Qué motivó al enunciador a dirigirse a este destinatario? |
|  | | | | |
|  | | | | |
|  | | | | |

¿Al analizar, se plantearán los siguientes interrogantes:
¿Aprendí?
¿Por qué la aprendí?
¿Qué lo aprendí?

Sesión 6
¿Para qué lo expresa?
¿Analizamos el contexto!

Objetivos:

Identificar el propósito en un afiche

Subproceso:

Caracterizo los textos de acuerdo con la intención comunicativa de quien los produce.

Diseño un plan textual para la presentación de mis ideas, pensamientos y saberes en los contextos en que así lo requiera.

Apertura:

Los estudiantes identificarán posibles temas que desde su cotidianidad consideren que generan problemas, riesgos, confusión, conflictos y les parezcan interesantes para crear campañas institucionales. Posteriormente, presentarán su tema y argumentarán por qué lo consideraron para tal fin.

Desarrollo

Actividad en parejas: de acuerdo con los temas elegidos en la apertura se les sugiere a los estudiantes que busquen compañeros con temas afines para conformar parejas con las cuales propondrán la tesis para promocionar su campaña institucional. Además, determinarán el posible destinatario y el propósito de la campaña.

Al terminar, se realizará coevaluación entre las parejas intercambiando sus productos para identificar la situación de comunicación.

Actividad colectiva: cada pareja presentará frente a todo el grupo su producto para realizar lectura colectiva, en voz alta y silenciosa, de las tesis e identificar la intención de cada una. Para esto, se entregará a cada estudiante por escrito posibles intenciones (incitar a hacer, seducir, generar controversia, denunciar, aconsejar, respaldar, reflexionar, crear conciencia, cambiar conductas, oponerse, provocar, sensibilizar, conmover) y tonos expresivos utilizados por los enunciadores (solemne, amistoso, cercano, formal, informal, serio, académico, frío, cálido, coloquial, especulativo, complaciente) para que ellos puedan establecer relaciones entre estas y las tesis sustentando su punto de vista.

Cierre

se retomarán los afiches en los que se identificó el destinatario para que de igual forma identifiquen la intención.

SESIÓN 7 y 8 **¿Cómo lo expresa?**

Objetivos: Reconocer que los textos argumentativos se presentan en diversos formatos que determinan las partes que lo conforman y el orden en que se organizan.

Identificar la tesis, los argumentos y la conclusión en un afiche.

Subproceso

Analizo los aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos que leo.

Apertura:

Se escribirán en el tablero las frases: Textos continuos y textos discontinuos para que los estudiantes expresen sus saberes.

Luego, se presentarán textos de las dos clases y se les preguntará ¿cuáles de ellos creen que son continuos y cuales son discontinuos? Se les pedirá que justifiquen sus respuestas. Una vez clasificados estos textos se identificarán sus características en el siguiente cuadro

| FORMATO | CONTINUO | DISCONTINUO |
|----------------------------|----------|-------------|
| ¿Cómo está organizado? | | |
| ¿Qué lenguaje se utilizan? | | |
| ¿Cómo se lee? | | |
| ¿Cuáles son? | | |

Desarrollo

A partir del registro, el docente mediará para que los estudiantes reconozcan que hay diversas clases de textos argumentativos y en los dos formatos. Se les preguntará que textos argumentativos conocen y posteriormente, se les mostrarán ejemplos de estos textos: artículo de opinión, cartas al director, ensayo (continuo) y afiches(discontinuo)Se les pedirá que identifiquen a que formato pertenece cada uno, atendiendo a las características antes señaladas en el cuadro.

En este momento se retomará la actividad de escritura realizada por los estudiantes en la sesión 3 ¿Recuerdas el texto que escribiste? ¿sobre qué escribiste y para qué? ¿En cuál de los textos argumentativos continuos antes señalados lo ubicarías? ¿por qué? ¿Qué partes tenía el texto?

Se recordarán las partes del texto argumentativo: título, introducción tesis, argumentos y conclusión abordadas en la sesión 3 para la escritura de un artículo con base en el afiche del Pre-test, en el que asumirían una postura sobre el uso del agua y la argumentarían.

Se indicará a los estudiantes que se leerán algunos de sus textos para ver cómo están organizadas las ideas, tratando de identificar dichas partes.

Luego, se hará lectura alterna de dos textos, un artículo de opinión y un afiche relacionados con el mismo tema (el aborto) para que establezcan relaciones en la forma en cómo están organizados sus contenidos, qué partes los conforman y qué semejanzas y diferencias se pueden identificar entre ellos. Esta lectura se realizará en tres momentos:

Prelectura:

se mostrará la imagen de un afiche (borrando el texto) y se preguntará: ¿Qué realidad o situación representa para ti esta imagen? ¿En qué campaña publicitaria se podría utilizar? ¿Cuál podría ser la tesis para esa campaña? ¿Qué argumentos se pueden utilizar para esta campaña?



Se entregará una copia de la imagen a los estudiantes, por parejas, para que con base en las anteriores preguntas concreten por escrito el posible texto para la situación que, de acuerdo con sus predicciones, expresa dicha imagen.

Seguidamente, se muestra el título (sin decir que es de un artículo de opinión) relacionado con el mismo tema “**ABORTOS ADOLESCENTES**” y se preguntará a los estudiantes:

¿En qué texto podría aparecer esta frase?

¿Crees que puede relacionarse con la imagen anterior? ¿Podría ser una tesis o un título para un texto argumentativo?

Se lee el artículo de opinión que lleva el título en mención y los estudiantes harán sus hipótesis.

¿De qué tratará el texto? ¿Qué idea crees que se defenderá?

Lectura:

se entregará copias a los estudiantes del artículo titulado “Abortos adolescentes” y el afiche sobre una campaña de despenalización del aborto para que, mediante lectura en parejas, en voz alta, guiada y compartida, identifiquen las partes del texto argumentativo: introducción, tesis, argumentos y conclusión tomando como referente el artículo de opinión, analicen cómo estas partes se presentan implícitas o explícitas en el afiche relacionándolas con slogan, cuerpo de texto, imagen y logo.

Los estudiantes harán reconocimiento de la relación que se da entre los dos textos en cuanto a su estructura; qué tienen en común, que los hace diferentes de acuerdo con los formatos en que se presentan (continuo y discontinuo). Además, reconocerán que no siempre se conserva el orden secuencial de dichas partes y que incluso, algunas pueden ser omitidas, o variar de un texto a otro.

La lectura será guiada con las siguientes preguntas:

¿Cuál de los textos lleva título? ¿Cuál no? ¿Por qué? ¿Qué hace el autor al iniciar el artículo? ¿Cómo se llama esa parte del texto? ¿Se puede ver en el afiche? ¿Qué función cumple la imagen en el afiche? ¿Por qué no hay imagen en el artículo? ¿Qué elementos observas en el afiche que no los hay en el artículo? ¿Qué es el logo? ¿Cuál es la opinión que el autor defiende en el afiche? ¿cuál es la del artículo? ¿Qué nombre recibe esa opinión? ¿Con qué razones defiende cada uno su opinión? ¿En qué parte del texto se defiende la tesis? ¿Como concluye el artículo? ¿se puede ver conclusión en el afiche?



1. https://www.google.com.co/search?rlz=1C1RLNS_esCO777CO777&biw=1600&bih=794&tbn=isch&sa=1&ei=KdDEWtm0CMMyuzwK-mr_wBQ&q=afiche+sobre+el+aborto&oq=afiche+sobre+el+aborto&gs_l=psy-ab..3..0l2j0i8i30k1.536794.541397.0.541972.19.17.0.2.2.0.147.2047.0j16.16.0....0...1c.1.64.psy-ab..1.12.1298...0i30k1j0i24k1.0.sYhgk83oauQ

Post-lectura:

Los estudiantes identificarán ¿quién es el enunciador? ¿cuál es el mensaje? ¿A quién va dirigido? ¿Qué propósito tiene el enunciador? ¿Qué posición asume cada enunciador frente al tema? ¿Los enunciadores están de acuerdo o en desacuerdo? ¿Se defiende la misma posición en ambos textos?

Se promoverá un debate para que los estudiantes expresen sus opiniones asumiendo una postura crítica y reflexiva sobre el problema del aborto, sus consecuencias y la solución que se promueve en el anuncio publicitario y en el artículo de opinión, expresando acuerdo o desacuerdo con el enunciador (autores de los textos y los compañeros de clase) y argumentando su posición.

Cierre

¿Qué aprendiste de los textos argumentativos en esta sesión? ¿En qué formatos se pueden presentar estos textos? ¿Qué tienen en común los textos argumentativos? ¿Qué elementos no podrían faltar en un texto argumentativo pese a los cambios y omisiones que se hagan en ellos? ¿Qué elementos se encuentran en un afiche? ¿Cómo están organizados? ¿Qué otra forma de argumentar diferente a los textos escritos se utilizó en esta sesión? ¿Qué tan importante considera que es el debate? ¿Qué oportunidad te ofrece este?

Sesión 9

¿Como lo expresa?

Objetivo:

identificar en textos discontinuos (tipo afiche) la tesis, los argumentos y la conclusión
Analizar la función de cada elemento del afiche y reconocer cómo se integran para dar sentido global al texto

Subproceso

Analizo los aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos que leo.

Apertura:

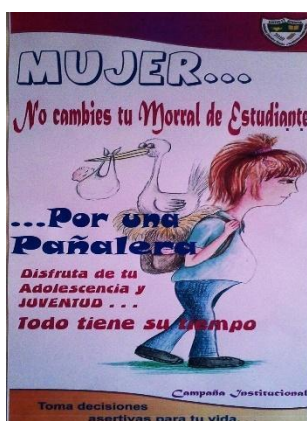
Siguiendo con el tema del aborto se presenta a los estudiantes otro afiche donde previamente se han señalado los componentes de la superestructura de este texto (imagen, argumentos, tesis, conclusión) de forma errónea e intencionada para generar controversia entre ellos propiciando la toma de postura crítica frente a la identificación de las partes del afiche. Para esto se organizarán en grupos de tres retomando los roles de trabajo cooperativo dentro del cual cada participante decidirá el suyo (secretario- relator, líder - relojero - facilitador) Se asignará un tiempo de 10 minutos para el análisis. Luego, de manera voluntaria dos grupos socializarán su posición mientras, los demás grupos harán sus aportes en pro o en contra de las ideas expuestas.



Desarrollo:

Actividad individual:

Se presentará el siguiente afiche en el tablero a los estudiantes, indicándoles que a partir de él diligenciarán una rejilla en la que darán cuenta de su comprensión a través de la identificación de los elementos de la situación de comunicación y de la superestructura. Para ello, se explicará cómo hacer el registro en dicha rejilla y se compartirá en voz alta la lectura del afiche antes de iniciar. Además, se entregará copia del afiche a cada estudiante para su lectura individual y silenciosa.

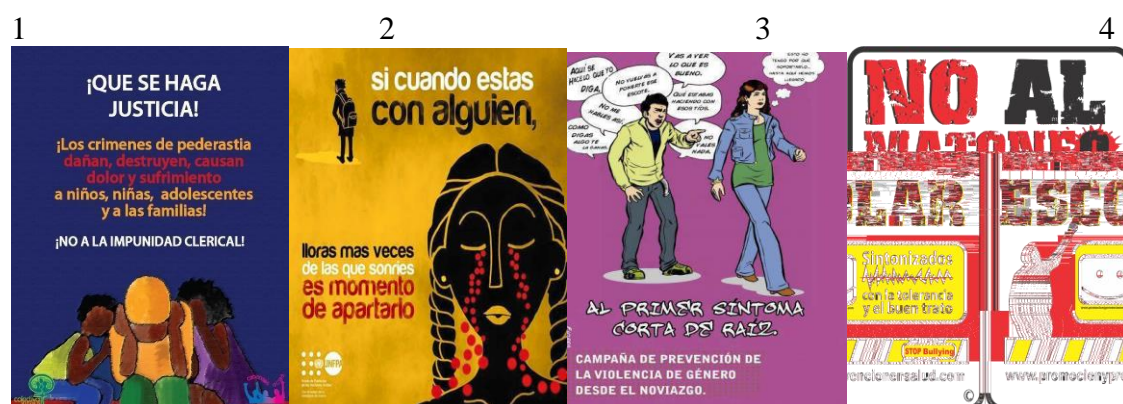


Coevaluación: Cada estudiante intercambiara su rejilla para valorar y ser valorado por un compañero respecto a la identificación de la superestructura del afiche.

El docente hará su mediación interactuando con los estudiantes y promoviendo su participación a través de preguntas para hacer una comparación entre los dos afiches anteriores identificando semejanzas y diferencias entre ellos con respecto a las partes que contienen, que expresan las imágenes y cómo se relaciona con los textos a fin de que puedan tener un referente para la actividad grupal que realizarán posteriormente.

Actividad grupal:

A través de un cuadro comparativo los estudiantes realizarán análisis de 4 afiches para identificar si cumplen con todos los elementos que ya se han reconocido de la superestructura de este texto, especificando que se mantiene y que cambia de un afiche a otro y cómo se integran estas elementos para expresar un mensaje.



https://www.google.com.co/search?q=afiche+sobre+pederastia&rlz=1C1RLNS_esCO777CO777&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUK-EwiNqleG2qDaAhXK2VMKHdRLAzkQ_AUICigB&biw=1600&bih=794

https://www.google.com.co/search?rlz=1C1RLNS_esCO777CO777&biw=1600&bih=794&tbm=isch&sa=1&ei=mNTEWvXfIcaP5wKAZ5mWDw&q=afiches+sobre+la+violencia&oq=afiches+sobre+la+violencia&gs_l=psy-ab..3..0i67k1j0i67k1j0i2j0i30k112.70372.73191.0.74724.16.16.0.0.0.167.1990.0j15.15.0...0...1c.1.64.psy-ab..1.15.1987....0.W6VV-WzjXFY#imgsrc=vjoJDFdt76e5M:

| TEXTO | AFICHE 1 | AFICHE 2 | AFICHE 3 | AFICHE 4 |
|------------------|----------|----------|----------|----------|
| TESIS(SLOGAN) | | | | |
| ARGUMENTO TEXTO | | | | |
| ARGUMENTO IMAGEN | | | | |
| CONCLUSIÓN | | | | |
| LOGO | | | | |
| ¿QUÉ DIFERENCIAS | | | | |

| | | |
|--|--|--|
| IDENTIFICARON ENTRE LOS AFICHES? | | |
| ¿QUE SEMEJANZAS IDENTIFICARON ENTRE LOS AFICHES? | | |
| <p>Actividad en parejas</p> <p>Partiendo de la etapa de planeación para producción de un afiche realizada en la sesión 6, durante la cual se determinó la situación de comunicación (tema, destinatario, propósito y reconocimiento de ellos como enunciadores) y se asumió posición frente al tema seleccionado con el planteamiento de una tesis, los estudiantes harán revisión de éstos elementos para replantear o cambiar lo que consideran necesario y continuarán con el diseño de un boceto en el que propondrán la superestructura del texto: argumentos, imagen, logo y Slogan.</p> <p>Cierre:</p> <p>Autoevaluación</p> <p>¿Las actividades propuestas me fueron suficientes para reconocer la superestructura de un afiche?</p> <p>¿Cumplí con las actividades desarrolladas durante las 3 sesiones que abordaron la superestructura del afiche?</p> <p>¿Asumí una actitud crítica frente a los afiches analizados?</p> | | |
| <p style="text-align: center;">Sesión 10</p> <p style="text-align: center;">¿Con qué recursos lo expresa?</p> <p>Objetivos:</p> <p>Comprender que el tamaño de las letras determina el orden de importancia de los argumentos en un afiche.</p> <p>Hacer uso de diversos recursos lingüísticos para producir un afiche</p> <p>Subproceso</p> <p>Elaboro hipótesis de lectura de diferentes textos, a partir de la revisión de sus características como: forma de presentación, títulos, graficación y manejo de la lengua: marcas textuales, organización sintáctica, uso de deícticos, entre otras.</p> <p>Reescribo el texto, a partir de mi propia valoración y del efecto causado por éste en mis interlocutores.</p> <p>Apertura:</p> <p>Se presentará a los estudiantes un corpus de algunos de los afiches analizados a lo largo de la secuencia, pidiéndoles que observen detalladamente la forma, tamaños y colores en que se presentan los textos para que luego, compartan sus apreciaciones frente a estos aspectos. Se</p> | | |

complementará dicha apreciación y exploración de saberes previos a través de las siguientes preguntas:

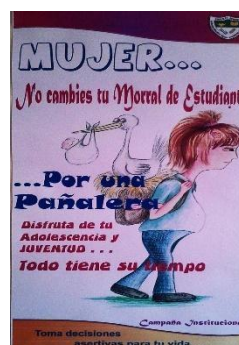
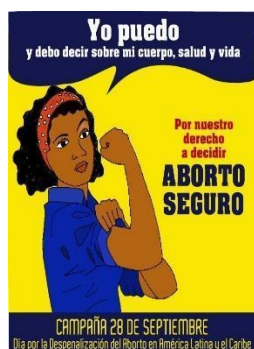
¿De qué recursos se vale el enunciador de un afiche para llamar la atención del destinatario?

¿Crees que el tamaño de las letras tiene que ver con el vínculo que se establece entre las partes del afiche?

¿Cómo está determinado el orden de importancia de todas las frases que conforman el texto de un afiche?

Desarrollo

Presentando los 2 afiches analizados en la sesión 9 (embarazo en adolescentes y aborto) se realizará con todo el grupo una actividad de reescritura de los textos verbales de estos afiches reorganizándolos jerárquicamente en orden de importancia de acuerdo con el tamaño de letras en que se presentan las frases en cada afiche para que los estudiantes identifiquen, con apoyo del docente, si queda coherente y se mantiene el sentido del texto o no es comprensible, y además, para que comprendan que la secuencia lógica de las frases que conforman el texto está determinada por el tamaño de sus letras mas no por el orden en que estén ubicadas las frases.



Actividad individual

Se entregará a cada estudiante un texto tomado de un afiche y transcrito en forma continua para que haga su hipótesis de la distribución de las frases, marcando la importancia, que cree, tiene cada una haciendo uso de diversos tamaños de letras.



¿Tienes alternativas? ¡Tú decides! Las drogas destruyen y arruinan millones de vida al año. ¿Qué vas a hacer al respecto?

Luego, los estudiantes socializarán frente al grupo sus diseños y los compararán con el texto original para verificar sus hipótesis.

Actividad en parejas:

Se retomará el boceto del afiche producto de la actividad en parejas realizada en la sesión 9 para que organicen y estructuren el texto usando diversos tamaños de letras de acuerdo con la relevancia que consideren tengan las frases que propusieron para lograr el propósito.

Cierre

¿Qué actividades propondrías para ampliar esta sesión?

¿Cuál crees fue la actividad mejor estructurada? ¿por qué?

¿Tienes claridad con respecto a la importancia del tamaño de las letras en un afiche?

Sesión 11 **¿con qué recursos lo expresa?**

Objetivos:

Identificar los deónticos presentes en un afiche.

Subproceso:

Tengo en cuenta reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas para la producción de un texto.

Apertura:

Se presenta una situación cotidiana: Valentina fue invitada por su amiga Daniela a la celebración de sus 15. Para poder asistir, Ella debe pedir permiso a sus padres. Ayuda a Valentina elaborando un texto que pueda convencer a su padre de darle el permiso. Luego, se socializarán los textos creados y a medida que se vayan leyendo se pedirá al grupo que realicen hipótesis acerca de las posibles respuestas que le dará el padre indicándole a la joven el deber o compromiso a cumplir para poder obtener su permiso. Para ello se le entregará a cada estudiante una hoja de block en la que escribirán dicho permiso.

A partir de dichos textos se realizarán las siguientes preguntas:

¿Qué tono expresivo tienen el permiso y la respuesta, apreciación, petición, obligación, súplica, prohibición, exclamación, mandato, duda, deseo, preocupación...? ¿Cómo identificamos el tono expresivo en un texto oral? ¿y en un texto escrito? El tono expresivo determina la actitud o posición del enunciador con respecto al enunciado y al destinatario, ¿cómo identificarías el tono en el enunciador de un afiche?

Se tomará una frase de un afiche y se pedirá a los estudiantes que la expresen en diferentes tonos.

Desarrollo:

Se exhibirán dos afiches uno que tenga frases exclamativas o interrogativas (el texto experto) otro que no haga uso de estos signos (campana sobre embarazo en adolescentes utilizado en la sesión 9 y 10) para identificar semejanzas y diferencias entre lo que expresan y como lo expresan.

Seguidamente, se facilitará el texto experto para leer individualmente e identificar el tono expresivo de cada uno de los argumentos. Se explorará cuales son las palabras que indican la acción en cada uno de ellos y se registrarán en el tablero. Luego, se hará

la pregunta ¿saben cómo se llaman estas palabras? ¿Cómo creen que se llaman estas palabras en el afiche? Según lo que respondan, el docente mediará para aclarar que estas son marcas de modalización que, por expresar deber, obligación o prohibición se denominan deónticos.

Volver a las palabras en el tablero y preguntar ¿que expresan? Se indicará a los estudiantes que las vayan ubicando en los argumentos donde las identificaron para leerlo uno a uno y que interpreten su sentido. Se les pide hacer el ejercicio de lectura omitiendo el deóntico y que expliquen si conservan o pierden el tono de obligación o prohibición.

Actividad grupal:

Los estudiantes elaboran un texto instructivo en el que expliquen paso a paso cuales son los criterios y elementos que ellos, desde su ejercicio de comprensión y producción a lo largo de la secuencia didáctica, consideran se debe tener en cuenta para elaborar un afiche.

Cierre:

De acuerdo con lo analizado en esta sesión:

¿En qué textos se utilizan los deónticos?

¿En qué situaciones de la vida cotidiana de tu contexto observamos el uso frecuente de los deónticos?

¿Consideras que todos los afiches deben llevar deónticos? ¿Por qué?

Sesión 12

¿Con qué recursos lo expresan?

Objetivos:

Identificar recursos retóricos en un afiche.

Usar diversos recursos retóricos en sus textos para lograr una mayor persuasión.

Subproceso

Elaboro hipótesis de lectura de diferentes textos, a partir de la revisión de sus características como: forma de presentación, títulos, graficación y manejo de la lengua: marcas textuales, organización sintáctica, uso de deícticos, entre otras.

Apertura:

Los estudiantes escucharán canciones en las que se presenten algunas figuras de las que se van a analizar (anáfora, hipérbole, metáfora, símil, paronomasia y personificación). Luego, se presentará de manera impresa la letra de algunos fragmentos de las canciones para hacerles notar los recursos utilizados e indagar si conocen alguno de ellos y en qué textos los han identificado anteriormente.

Desarrollo

Se darán a conocer los seis recursos antes mencionados proyectando anuncios de diversos medios en los que los estudiantes los irán identificando mediante las explicaciones de la docente.

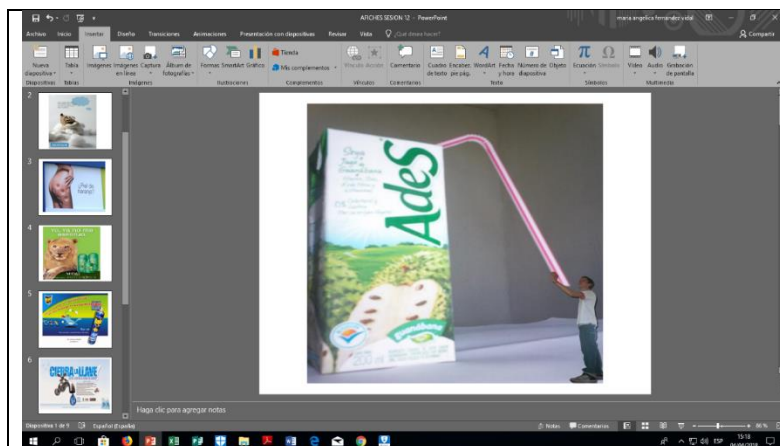


https://www.google.com.co/search?q=recursos+retoricos+en+afiches+comerciales&rlz=1C1RLNS_esCO777CO777&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=pMZ9NANOltNRM%253A%252CH30KdeFU3vYrqM%252C_&usg=_t43K287oS9rym5c6vog1HzP-kYE%3D&sa=X&ved=0ahUKEwiZpsC3sqHaAhUS0IMKHVq0BYcQ9QEIJzAA#imgcr=IrBijktcPWg3CM:



https://www.google.com.co/search?q=recursos+retoricos+en+afiches+comerciales&rlz=1C1RLNS_esCO777CO777&tbm=isch&source=iu&ictx=1&MZ9NANOltNRM%253A%252CH30KdeFU3vYrqM%252C_&usg=_t43K287oS9rym5c6vog1HzP-kYE%3D&sa=X&ved=0ahUKEwiZpsC3sqHaAhUS0IMKHVq0BYcQ9QEIJzAA#imgcr=pMZ9NANOltNRM:





Luego, como actividad, a través de una ficha, identificarán el o los recursos presentes en cada uno de los afiches ilustrados y explicarán por qué.

CIERRE:

Se retoma el boceto para que revisen el texto y hagan ajuste en cuanto al uso de los deónticos y los recursos retóricos.

FASE DE EVALUACIÓN

Sesión 13

Compartiendo experiencias de la SD

La SD, un pretexto para interactuar

La SD, pretexto para escucharnos y aprender

¿En qué estamos de acuerdo? Y ¿en qué diferimos?

-
- **Objetivo:**
- Propiciar un encuentro intencionado entre los grupos muestra de esta investigación para, trabajar en equipo, reflexionar y compartir experiencias desde una postura crítica que les permita tomar decisiones y evaluar las dimensiones abordadas en la SD.

Apertura

Con antelación se les informará a los estudiantes del grado 804 de la institución educativa Paulo VI al igual que a los del grado 801 de la institución educativa José Agustín Solano que el cierre de la secuencia didáctica consiste en un encuentro entre ellos para compartir experiencias, trabajar en equipo y reflexionar acerca de la importancia de este tipo de actividades en el aula

Los estudiantes de la Institución Educativa José Agustín Solano se desplazan acompañados de la docente hacia la Institución educativa Paulo VI para reunirse, conocerse e interactuar con respecto a la experiencia de trabajar con SD. Al llegar los estudiantes visitantes serán recibidos por una comisión del grado quienes se encargarán de

conducirlos hasta el salón en donde se desarrollará el encuentro, para promover la interacción entre ellos cada estudiante llevará consigo un pequeño cartel tipo escarapela con su nombre, esto con el fin de generar espacios de comunicación.

Desarrollo

Luego, se realizará la socialización de algunos afiches, de esta manera se intercalará un grupo por institución, así cada equipo presenta su trabajo final y explica el proceso, incluyendo aciertos y dificultades, al finalizar se abre un espacio de preguntas y sugerencias hacia los expositores lo que permitirá que se genere un pequeño debate en torno a las apreciaciones que se susciten.

Al terminar la socialización de afiches se plantearán algunos interrogantes que permitirán a los estudiantes auto evaluarse con respecto a los conocimientos adquiridos durante la implementación de la secuencia didáctica tales como:

¿Cuál fue la sesión que más te gusto Y Por qué?

¿De las actividades planteadas cuál o cuáles te parecieron más interesantes?

¿Te gustaría trabajar en todas las asignaturas utilizando secuencias didácticas?

¿Cuál fue la sesión en la que tuviste mayor dificultad y cómo te sentiste?

¿Qué le sugieres corregir a las docentes para una próxima aplicación de la SD?

Cierre

Los estudiantes se preparan con antelación para compartir con los docentes, directivos y algunos padres de familia de la institución no sólo en qué consiste y de qué se trata una secuencia didáctica, sino que comentarán cómo fue su experiencia y porque consideran se deben incluir las sd en las diferentes asignaturas. Se adecuará en la institución un espacio para compartir las experiencias, se procederá a extender las invitaciones mínimo con 4 días de anticipación, se preparará el material y los equipos necesarios para desarrollar la actividad, cada estudiante tendrá claro su rol y el tiempo correspondiente a su disertación, luego otro grupo de estudiantes socializará a sus docentes algunos de los afiches y sus componentes contruidos durante la aplicación de la sd, por último se abrirá un espacio de preguntas para que ellos puedan despejar las dudas y escuchar las propuestas y sugerencias de los invitados.

Anexo. 2 Pre-test

PRE- TEST DE COMPRENSIÓN LECTORA, TEXTO ARGUMENTATIVO TIPO AFICHE

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN GRUPO 2 LA GUAJIRA

Nombres y apellidos: _____ Edad: _____

Fecha: _____ Sexo (F) ____ (M) _____

Lee y observa detenidamente el afiche, responde las siguientes preguntas marcando la respuesta correcta. Recuerda que debes seleccionar una sola opción

1- Entre las entidades que figuran como promotoras del programa de responsabilidad ambiental, la directamente involucrada con la situación sería:

- a. El programa de Bogotá humana
- b. El acueducto de Bogotá
- c. La alcaldía Distrital

2- El enunciador del afiche se diferencia del destinatario porque es:

- a. Quien lo elabora
- b. Quien lo lee
- c. Quien lo emite

3- Este afiche va dirigido a:

- a. Usuarios que hacen mal uso del agua
- b. Usuarios que hacen buen uso del agua
- c. A todos los usuarios del servicio del agua

4- Quienes leen y observan el afiche asumen el rol de:

- a. Enunciador
- b. Destinatario
- c. Emisor

5. Una reacción positiva del destinatario frente al propósito del afiche sería:

- a. Poner en práctica las recomendaciones en cuanto al manejo del agua.
- b. Mostrar incredulidad frente a las recomendaciones sobre el manejo del agua
- c. Leer atentamente las recomendaciones y seguir con el manejo inadecuado del agua.

6- La intención del autor del afiche es:

- a. Persuadir a los usuarios para que puedan disminuir los costos del servicio del agua.

- b. Persuadir a los usuarios para que sigan utilizando el agua como lo han venido haciendo.
- c. Persuadir a los usuarios para que puedan hacer buen uso del agua.

7- Todos los hechos que se infieren de los argumentos expuestos en el afiche, le permiten al destinatario:

- a. Comprender cómo se está malgastando el agua y por qué debe cerrar la llave.
- b. Evitar ahorrar el agua dejando la llave abierta.
- c. Aprender a ahorrar el agua sin cerrar la llave.

8- De acuerdo con el argumento “No use el inodoro como cubo de basura. Coloque una papelera”, se puede inferir que:

- a. Los usuarios utilizan el inodoro como cubo de basura.
- b. Los usuarios utilizan mucho jabón al bañarse
- c. Los usuarios utilizan la basura para llenar el cubo

9- El argumento principal del afiche es:

- a. Racionalice el uso del agua solo para lavarse los dientes y las manos.
- b. Racionalice el agua para lavar el auto y ducharse.
- c. Racionalice cada uso que haga del agua, por el bien ambiental y económico

10. En el afiche, la imagen más grande de la llave apoya el significado de:

- a. Pruebas y evidencias del grado de conocimiento sobre el uso del agua
- b. Pruebas y evidencias acerca del ahorro del agua
- c. Pruebas y evidencias de que todas las formas de vida

11. La frase que reafirma en el afiche la advertencia de ahorrar el agua es:

- a. ¡Gota a gota el agua se agota!
- b. Cierra la llave, llave
- c. ¡Cierra la llave!

12. Con la conclusión del afiche, el autor pretende:

- a. Animar al usuario para que comprenda los mínimos cambios que se necesitan para ahorrar el agua.
- b. Dar información detallada del mal uso del agua.

- c. Recapitular los argumentos y reafirmar la tesis para que el usuario recuerde como ahorrar agua.

13- Teniendo en cuenta los tamaños de letras usados en todo el afiche, la frase más importante es:

- a. ¡Cierra la llave!
- b. Educación entretenida
- c. Tenga en cuenta

14- Entre las frases "Gota a gota el agua se agota!" e "Instale una cisterna de doble pulsador", la diferencia en el tamaño de las letras determina que:

- a. La primera frase es más importante que la segunda
- b. La segunda frase es más importante que la primera
- c. Las dos frases son igualmente importantes

15. De acuerdo con el tema expuesto en el afiche, se puede decir que el enunciador considera que:

- a. No comprende porque se malgasta el agua
- b. Comprende todas las acciones que llevan a malgastar el agua
- c. Comprende que deben dejar el grifo abierto.

16. En el afiche las palabras "llene, instale, repare, lave y use" expresan:

- a. Apreciación
- b. Obligación
- c. Prohibición

17. En la expresión "cierra la llave, llave", el recurso retórico utilizado por el autor es:

- a. Aliteración
- b. Anáfora
- c. Paranomasia

18- En la expresión "Gota a gota el agua se agota!" los dos recursos retóricos utilizados son:

- a. Rima e hipérbole
- b. Rima y metáfora
- c. Rima y reiteración

Anexo 3. Pos-test**POS- TEST DE COMPRENSIÓN LECTORA, TEXTO ARGUMENTATIVO TIPO AFICHE****UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA****MAESTRÍA EN EDUCACIÓN GRUPO 2 LA GUAJIRA**

Nombres y apellidos: _____ Edad: _____

Fecha: _____ Sexo (F) ____ (M) _____

Lee y observa detenidamente el afiche, responde las siguientes preguntas marcando la respuesta correcta. Recuerda que debes seleccionar una sola opción

1. Teniendo en cuenta los tamaños de las letras usados en el afiche se puede afirmar que la frase más importante es:

- a. Planea tu vida y sé responsable con tu sexualidad
- b. Hagamos un pacto -cúdate cúdame
- c. Vivir la juventud es saludable

2. Cuál de las siguientes frases no hace parte de los argumentos del afiche:

- a. Dirección territorial Salud de Caldas
- b. Planea tu vida
- c. Vivir la juventud es saludable

3. Dado el caso que este afiche no tuviera logo, ¿qué otro elemento o marca te permitiría identificar el enunciador?:

- a. La imagen
- b. el tema
- c. El tamaño de las letras

4. En la frase “Sé responsable” la palabra Sé es un deóntico porque indica al destinatario:

- a. lo que desea ser
- b. lo que debe ser
- c. lo que no debe ser

5. La frase: “Hagamos un pacto” tiene el propósito de:

- a. Evitar que los jóvenes adquieran compromiso con su sexualidad.
- b. Mostrar que el gobierno de Caldas quiere hacer un pacto con los jóvenes.
- b. Sensibilizar a los y las jóvenes de que ambos son responsables de su sexualidad.

6. La imagen del afiche hace parte de los argumentos porque:

- a. Te permite saber quién es el destinatario
- b. Es el logo de quien lo financia
- c. Hace parte de la idea central del mensaje que se emite a los jóvenes.

7. El elemento o marca que te permite identificar el enunciador del afiche es:

- a. El título
- b. El tono expresivo
- c. El logo

8. Otras palabras que cumplen la función de deónticos en el afiche son:

- a. planea-cuídate
- b. cuídate- vida
- c. cuídame-responsable

9. En el afiche, la frase: “Hagamos un pacto cuídate cuídame” es la conclusión porque:

- a. Aparece al final del afiche
- b. Recapitula los argumentos
- c. Combina colores en sus palabras

10. El enunciador del afiche se propone persuadir al destinatario de:

- a. Vivir la sexualidad sin temores
- b. Tomar conciencia de que la sexualidad irresponsable trae consecuencias graves.
- c. Tomar conciencia de que la sexualidad arruina la juventud.

11. De todas las frases presentes en el afiche la de menor importancia es “Hagamos un pacto” porque:

- a. Está al final de la página
- b. Está en minúscula
- c. Tiene las letras más pequeñas

12. En el afiche la tesis es:

- a. Hagamos un pacto -cuídate cuídame
- b. Planea tu vida y sé responsable con tu sexualidad
- c. Vivir la juventud es saludable

13. El elemento que mejor te permite reconocer el o los destinatarios en este afiche es:

- a. El logo: Gobierno de caldas
- b. La imagen
- c. La frase: planea tu vida y se responsable con tu sexualidad.

14. De acuerdo con la tesis se puede inferir que la posición asumida por el enunciador frente a la sexualidad en los jóvenes es:

- a. Cuida del otro como cuidas de ti para que tu sexualidad sea feliz
- b. No importa lo que pase, mientras seas joven vive la vida sin complicaciones.
- c. Si tienes una sexualidad responsable podrás disfrutar y vivir mejor tu juventud.

15. El recurso retórico utilizado en la frase “cuídate cuídame” es:

- a. Metáfora
- b. Símil
- c. Paronomasia

16. Con la conclusión del afiche el enunciador pretende:

- a. Recapitular que la responsabilidad en la sexualidad permite vivir la juventud
- b. Recapitular que la responsabilidad en la sexualidad le corresponde a la mujer
- c. Recapitular que la sexualidad se vive sin responsabilidad.

17. El mensaje del afiche va dirigido a:

- a. Todas las personas irresponsables con su sexualidad.
- b. Los y las jóvenes
- d. Las jóvenes

18. Una posible anáfora para este afiche sería:

- a. "En la juventud aprendemos, en la vejez entendemos"
- b. "Si eres irresponsable con tu sexualidad
eres irresponsable con tu vida"
- c. "Joven, no puedes asumir tu sexualidad como si te cambiaras una prenda de vestir"

Anexo 4. Texto experto, Pre-test



Anexo 5. Texto experto, Pos-test



Anexo 6. MUESTRA DIARIO DE CAMPO -DOCENTE 1: CLARENA MENDOZA CEBALLOS

Fase de planeación:

Martes 08-08-2017

Sesión 1:

¡Por fin!, llegaba el día esperado, una mezcla de alegría y temores se apoderaron de mi ser, empecé los preparativos con antelación, buscaba cajas, revistas, periódicos, sacaba los afiches que había ido guardando meses atrás, junto con mi compañera de investigación generábamos ideas acerca de cómo sorprender a los estudiantes con una invasión publicitaria en el salón de clases. **DESCRIPCIÓN** El lunes festivo, fui al colegio a con todos los materiales necesarios para ambientar el desarrollo de la secuencia, cuando mi salón estuvo listo, yo no salía del asombro, en realidad nunca había ambientado de una manera tan intencionada y con un objetivo tan claro, con respecto a que todo lo que estaba en el salón serviría para las sesiones de la SD. **RUPTURA**

Al día siguiente los estudiantes de 801 tendrían clases de español a la primera hora, al llegar al aula, miraban sorprendidos y preguntaban si podían pasar, muchos imaginaron que no podían entrar, al ver la diferencia en lo que para ellos es la decoración, incluso algunos se pasaban del salón, otros pensaban que la actividad iba a ser dirigida por otra persona, mientras tanto, yo observaba cuidadosamente todas las reacciones, la mayoría de los chicos y chicas estaban atentos, con la vista perdida en las diferentes ayudas didácticas distribuidas en el salón, todos estaban en silencio, sin necesidad de pedírselo **DESCRIPCIÓN**

Fue muy curioso ver como todos los estudiantes se interesaron en el tema, leyendo, analizando, planteando interrogantes y sacando sus conclusiones personales, partiendo de lo que para ellos es decoración. **DESCRIPCIÓN**

Cuando iniciamos el conversatorio a partir de las preguntas planteadas, hubo algunas que me vi en la obligación de replantear por que los estudiantes no alcanzaban a comprender, tal es el caso de, ¿Qué te sugieren las frases destacadas en el afiche? **AUTORREGULACIÓN**

Según lo que tenía programado en la SD, el tiempo no me alcanzo, puesto que la clase a primera hora es desventajosa en el sentido de que muchos jóvenes llegan tarde, además, la participación de los estudiantes fue activa y se generaban nuevas preguntas, lo que permitió que a medida se iba desarrollando la sesión los estudiantes tuvieran mayor apropiación del tema. **DESCRIPCIÓN**

Al realizar actividades donde los niños son los protagonistas, como en la elaboración de los acuerdos, por momentos sentí que perdí el control, **AUTOPERCEPCIÓN** pero pude reflexionar que mis pensamientos y sensaciones son producto de algunas concepciones tradicionales que traigo arraigadas. **AUTOEVALUACIÓN**

Fue muy gratificante y sorprendente escuchar los acuerdos, cuando los chicos y chicas empezaban a hablar haciendo referencia a las sesiones e incluir el vocabulario nuevo en sus argumentaciones, **AUTOPERCEPCIÓN** descubrí que este tipo de actividades permiten mayor libertad y participación de los estudiantes. **AUTOEVALUACIÓN** En el próximo encuentro, los jóvenes empezaron a traer publicidad para compartirla entre los compañeros y hablar de ella, por lo que pude vislumbrar el impacto positivo de la secuencia. **PERCEPCIÓN**

Por último, me quedó claro que, para este tipo de trabajos, el tiempo es un aspecto fundamental, pero me asalta la incertidumbre de cómo manejarlo ya que tardó mucho en cada encuentro de la sesión. **AUTOCUESTIONAMIENTOS**

NOTA: Fue muy curioso evidenciar cómo los estudiantes de los demás grupos se interesaron en el tema al observar la nueva imagen del salón, por lo que dedique en promedio 20 minutos de

clase con cada grupo para explicar qué es una SD, cuál es su objetivo y resolver interrogantes.

DESCRIPCIÓN

Fase de desarrollo:

Sesión 5, El destinatario

En la primera clase de esta sesión, los estudiantes llegan al salón y se organizan de forma independiente, yo les permito hacerlo, RUPTURA se nota que es más fácil para ellos ir comprendiendo las temáticas y se evidencia a través de la claridad en sus argumentos con respecto al enunciador, trabajado en la sesión 4. PERCEPCIÓN

Con sólo ver el título comienzan a enlazar los temas, pienso que la idea de trabajar con el mismo afiche el enunciador y luego el destinatario permite que los chicos analicen profundamente el texto argumentativo en estos aspectos. AUTOPERCEPCIÓN

En la actividad de ubicar el destinatario donde corresponda, pude notar que los jóvenes se detienen a releer cada afiche antes de ubicar el destinatario en donde considera opción adecuada, además hacen algo nuevo, explican porque lo ubican allí. AUTOPERCEPCIÓN

Clase 2

Al llegar los estudiantes iniciamos recordando el tema para contextualizarlos, DESCRIPCIÓN luego, quedé sorprendida porque ellos se reunieron para evaluar la actividad, es decir, verificar cuales de los destinatarios escogidos eran acertados y con cuales habían errado, para esto estuvieron muy organizados y atentos al tiempo. AUTOPERCEPCIÓN

Cada día que pasa se me hace más fácil compartir las instrucciones para desarrollar las actividades, DESCRIPCIÓN aunque en esta actividad los chicos se desordenaron un poco, honestamente quise levantar la voz para restablecer el orden, pero recordé que esa estrategia no

me permitiría avanzar, decidí entonces cerrar los ojos unos segundos y utilizar el diálogo como herramienta efectiva, en vez de gritar, pare la actividad por unos minutos, hablé con ellos haciendo énfasis en los compromisos iniciales. **AUTOEVALUACIÓN** Y

AUTORREGULACIÓN

Continuamos con la actividad, el representante de cada grupo contó su experiencia acerca de cómo pudieron identificar el destinatario de su afiche, realmente me asombró la seriedad y la madurez con que lo hacían, sin miedos, sin temores a la apreciación de los demás y el público evito las burlas, por el contrario, manejaron la escucha activa. **PERCEPCIÓN**

Clase 3

Se inició con la actividad escrita, se unieron en grupos, pero fue maravilloso para mí ver cómo cada uno trabajaba en forma individual con respecto a la toma de posición, sólo les expliqué una vez lo que debían hacer y al unísono todos me dijeron que las instrucciones estaban claras, sentí emoción, dicha, algo indescriptible, creo que era felicidad. **AUTOPERCEPCIÓN**

¡No lo podía creer! Yo estaba relajada viéndolos a ellos trabajar en silencio, concentrados en la lectura, escribiendo, algunos hacían comentarios y preguntas a sus compañeros, hasta se divertían, **AUTOPERCEPCIÓN** Y **RUPTURAS** en esos momentos percibí que estaban disfrutando la actividad no había en ellos tensión ni miedos. **PERCEPCIÓN**

Al sonar el timbre para el cambio de clases, algunos estudiantes no habían terminado la actividad, aun así, decidieron quedarse en el salón terminando en vez de aprovechar la falta de tiempo para entregar incompleto. **RUPTURAS**

Clase 4

Inicia con la actividad individual, después de las orientaciones para la socialización todos leían, cuando empezaron a socializar la atención era total, ocurrió algo novedoso en mí, no me molestaba que los estudiantes me pidieran otra hoja para reformular sus respuestas ya que habían descubierto alguna equivocación en su texto. **AUTOPERCEPCIÓN** Y **RUPTURAS** Danilo argumento y con el apoyo de sus compañeros descubrió que había errado y quedó triste, Maryoris tuvo la valentía de reconocer que había cometido el mismo error, en ese momento los estudiantes que habían fallado empezaron a hablar para descubrir en qué habían fallado.

RUPTURAS

En ese proceso me motive a analizar la situación y a verificar en dónde estaba realmente la falla, nunca antes lo había hecho, empecé por realizar una retroalimentación y descubrí que el afiche tuvo problemas en la impresión ya que le faltaban algunas letras que contribuían a que se perdiera el sentido del mismo, por lo que me decidí a reconocer frente a ellos cual fue el verdadero inconveniente y se replantea la actividad para lograr el objetivo. **ADAPTACIÓN** Y

AUTOEVALUACIÓN

Clase 5

Se inicia retomando la actividad con el afiche corregido, **AUTORREGULACIÓN** para el cierre de esta sesión, me siento muy orgullosa al observar cómo los chicos se atreven a enfrentarse ante sus compañeros compartiendo sus argumentos, algunos con voz baja iniciaban y a medida que se empoderaban del tema el tono de su voz se elevaba. **AUTOPERCEPCIÓN**

Con nuevas sensaciones de lo que es ser docente, disfrutando enseñar, sin afanes, sin presionar a los estudiantes, escuchando, mediando y permitiendo que los chicos tengan la seguridad de que es posible construir el aprendizaje terminó esta sesión. **AUTOPERCEPCIÓN** Y **RUPTURAS**

Sesión 9

Clase 1

Al llegar al salón los estudiantes se organizaron y al observar que el afiche con el que trabajarían tenía la superestructura en desorden se reían , leían y se confrontaban acerca de cuál era el orden adecuado, DESCRIPCIÓN ante la tensión por tantas interrogantes que me hacían los estudiantes sentí la necesidad de volver a mis prácticas tradicionales CONTINUIDADES, pero tomo el control y reconozco que eso no debe pasar por lo que con mucho esfuerzo cambio de actitud, ADAPTACIÓN Y RUPTURAS empiezo a sentir que se me facilita el trabajo con los equipos ya que cuando comprenden la dinámica todos se concentran y fluye una buena atmósfera en el salón. AUTOPERCEPCIÓN

Al momento del análisis me sentí tensionada e insegura pensé que no lo iban a lograr, pero las confrontaciones contribuyeron en gran medida para que los equipos despejaran dudas AUTOPERCEPCIÓN yo únicamente me ocupaba de ceder la palabra a quien correspondiera, misión que hace mes y medio hubiese sido incapaz de cumplir, los jóvenes estaban aprendiendo a despejar dudas sin necesidad de discutir, no levantaban el tono de la voz y aplaudían al grupo que hacía mejor defensa de sus argumentos. Aterrada, comprendía el poder que tiene la secuencia didáctica para influenciar a la docente y a los estudiantes. RUPTURAS

El mejor momento fue al terminar la clase, sin programarlo antes de salir del salón para ir a otra clase, la mayoría de los estudiantes me daban su punto de vista acerca de la actividad, les pareció muy buena, pues me contaban que había, reforzado, aclarado y comprendido, Katia Guerra me dijo “seño se cumplió uno de nuestros acuerdos, que los docentes nos regalen tanto la teoría como la práctica. AUTOEVALUACIÓN

Clase 2

Se inicia con la aplicación de una rejilla, para evaluar la superestructura, esperaba que los estudiantes me llamaran para hacerme preguntas, sin embargo, ellos se concentraron en su actividad, las dudas se despejaron entre pares. **AUTOPERCEPCIÓN** Y **RUPTURAS**

Cada día me es más placentero trabajar con el grupo, actuó de forma diferente al responder y he comprendido que el hecho de que los estudiantes realicen las mismas preguntas, no es por molestar ni por falta de atención sino porque no hay claridad en el tema y necesitan una mediación para poder avanzar. **AUTOEVALUACIÓN**

La socialización de la rejilla fue muy interesante porque pude notar como los estudiantes se expresan con propiedad con respecto a las dimensiones abordadas, fue muy importante escuchar como recordaban los índices trabajados en las dimensiones abordadas hasta el momento, también se mostraban habilidades del pensamiento al relacionar, contrastar entre los indicadores para realizar el análisis. **AUTOPERCEPCIÓN**

Clase 3

Durante la actividad grupal del cuadro comparativo de afiches, los estudiantes comenzaron a hablar en voz alta tuve la intención de alterarme, **CONTINUIDADES**, pero pasado unos 7 minutos comenzaron a bajar el tono de la voz hasta llegar al susurro, me evaluó acerca del manejo del tiempo, he mejorado mucho, ahora no lo dilato, lo aprovecho, me he podido dar cuenta que el problema no era el tiempo sino la forma en que abordaba las actividades antes sin límite temporal. **AUTOEVALUACIÓN** Ahora la distribución del tiempo es fundamental para mí, sin descuidar el objetivo de cada actividad. **AUTORREGULACIÓN**

La socialización de la actividad fue de gran provecho, los estudiantes lograron identificar que hay afiches que no tienen la tesis explícita y que debe ser sobreentendida a partir de otros elementos, la segunda rejilla les generó mayor dificultad, pero lo lograron, DESCRIPCIÓN. Los estudiantes ahora preguntan, piden hojas, se equivocan y yo lo asumo con naturalidad y tranquilidad lo que ha mejorado notablemente la interacción entre nosotros.

AUTOEVALUACIÓN Y AUTORREGULACIÓN

Clase 4

Se inicia con la entrega de la tesis para corregir, ellos estaban emocionados, preguntaban, unos creaban unas tesis nuevas, otros se animaban a crear argumentos e imágenes que apoyaran la tesis, RUPTURA yo comprobaba que cuando los estudiantes manejan el tema, tienen la seguridad para realizar las actividades, AUTOPERCEPCIÓN los estudiantes disfrutaban creando logos, venían preguntaban, observaban el trabajo del compañero, y se regresaban a su lugar sin copiar la idea del otro, por el contrario se convertían en críticos, RUPTURAS ahora los chicos las correcciones no las ven como un regaño porque realmente ahora no son regaños, sino que son mediaciones intencionadas cargadas de apoyo, afecto para alcanzar el objetivo propuesto en cada sesión. AUTOEVALUACIÓN Y AUTORREGULACIÓN

Sesión 11

Clase 1

Al presentar la apertura los estudiantes disfrutaron mucho con la situación cotidiana que se presentaba, empezaron por analizar todo lo que necesitaban para pedir un permiso, para mí fue muy chistoso hablaban de lavar los platos, asear la casa, portarse bien, ganarse a los padres, no salir de la casa, ir bien en el colegio, hacer caso, no pelear con el o los hermanos

,**DESCRIPCIÓN** Todo esto suscitó un conversatorio antes de iniciar la actividad, los jóvenes reían , analizaban, proponían y criticaban, la clase se nos fue en el preámbulo, al sonar el timbre, los estudiantes se mostraron tristes y manifestaron que les parecía muy mal que la actividad quedara a medias. **RUPTURA**

Clase 2

Retomamos la escritura del texto para pedir el permiso de Valentina, a pesar de ser lunes los chicos recordaban la situación lo que les permitió estar más animados a trabajar en la actividad, mientras yo de pie en el salón analizaba que este tipo de actividades son muy acertadas debido a que se fundamentan en la relación de los intereses de los chicos con la temática de la sesión.

AUTOEVALUACIÓN

Nos divertimos mucho al realizar las hipótesis acerca de las posibles respuestas del papá, luego de leer al azar los permisos, se cumplió el objetivo, los chicos lograron identificar los tonos expresivos del enunciador en cada permiso, lo más importante fue que no sólo los identificaron, sino que argumentaron el porqué de este tono. **AUTORREGULACIÓN**

A medida que se ha ido implementando la secuencia didáctica mis intervenciones al respecto han disminuido con el desarrollo de las sesiones, así mismo los estudiantes no se quejan de las actividades, no hacen mala cara y siempre quieren trabajar, les gusta esta estrategia y eso me refuerza la potencialidad y el poder de la misma en mi práctica pedagógica.

AUTOEVALUACIÓN

Clase 3

Los estudiantes se divertieron mucho y a la vez quedaron pensativos al utilizar los diferentes tonos expresivos ya que fue fácil para ellos identificar que los diferentes tonos oralmente se

relacionan con la entonación y las palabras mientras que por escrito los signos de interrogación y exclamación son los que marcan las diferencias. **RUPTURAS**

El ambiente en el aula ha cambiado mucho, he podido comprobar la importancia de asumir una posición abierta a escuchar a mis estudiantes, sobre todo cuando los chicos muestran dificultades en la comprensión del tema, ya que por muy claro que parezca es probable que algunos jóvenes no lo hayan podido asimilar por completo, en estos casos es fundamental generar un clima de confianza para que ellos puedan exteriorizar sus dificultades para realizar una mediación efectiva. **AUTORREGULACIÓN**

Clase 4

La actividad en tríos acerca del texto instructivo resultó un reto para mí, de debido a que los interrogantes se convirtieron en el indicador que me iba mostrando la asimilación del tema, así, a mayor cantidad de preguntas, mayor cantidad de dudas. **AUTOPERCEPCIÓN**

Cuando los chicos dejaron de preguntar, comprobé que sus dudas estaban resueltas, por lo tanto, el tema se había aclarado, ya las preguntas significaban algo totalmente diferente para mí, se habían convertido en una estrategia para la construcción conjunta del conocimiento porque en vez de responderlas, hacia a mis estudiantes una o varias preguntas que los llevarán al análisis para poder responderla sin mi ayuda. **RUPTURAS**

Fase de evaluación

Sesión 13

Todos los estudiantes del grupo 1 entusiasmados y felices caminaban en compañía de su docente hacia la Institución Educativa Paulo VI con el fin de encontrarse con el grupo 2 para compartir y

confrontar sus ideas con respecto a la experiencia de trabajar con una secuencia didáctica.

PERCEPCIÓN

Mientras caminábamos hacia nuestro destino los chicos me hacían muchas preguntas ¿señ, en qué lugar del colegio es?, ¿usted conoce a esos estudiantes?, ¿son mejores que nosotros?, ¿será que los afiches de ellos estarán mejor que los nuestros?, ¿y si me dan nervios?, yo los escuchaba atentamente y los alentaba con respuestas que generaran en ellos autoconfianza y seguridad en ellos mismos. DESCRIPCIÓN

Lo que mis chicos desconocían era que a medida que me interrogaban, surgían en mi interior una lluvia de preguntas con respecto a mi desempeño durante la secuencia tales como, ¿estarán bien preparados para el encuentro?, ¿realice un trabajo a conciencia?, ¿mis mediaciones fueron acertadas?, ¿las actividades desarrolladas durante la secuencia fueron suficientes?

AUTOCUESTIONAMIENTOS

Al llegar a la institución mi compañera, la profesora María Angélica, se veía motivada y estaba un poco ansiosa porque nos tardamos unos minutos más de lo planeado, nos invitó a pasar y como buena anfitriona nos ubicó ya dentro del salón observaba la ansiedad y los nervios de mis estudiantes, algunos reían otros abrían los ojos más de lo normal, había otros que se frotaban las manos y otros simplemente me decían “señ estoy nervioso” PERCEPCIÓN.

Cuando llegó el momento de compartir los afiches inició una estudiante del colegio Paulo VI, cuyo tema era la violencia escolar, mientras ellas explicaban yo me sentía nerviosa y me preguntaba ¿cómo les irá a mis estudiantes?, ¿Qué tal que no quieran salir a exponer?, ¿y si se quedan callados en frente de todos? ¿qué hará yo? ¿Qué pensarán de mí?

AUTOCUESTIONAMIENTOS.

Llegó el momento tan temido, era el turno para mis estudiantes, realmente mi rostro estaba tenso, pero al escuchar y ver la seguridad con la que se expresaban mis chicos, me empecé a sentir segura y a la vez impresionada porque me parecía algo irreal lo que estaba pasando, ellos eran los dueños de la palabra y yo su espectadora, era increíble algo que jamás había vivido.

PERCEPCIÓN

Los chicos de ambos grupos empezaron a compartir sus ideas de lo que habían aprendido durante la secuencia yo seguía observándonos con atención sin salir de mi asombro, escuchaba argumentos poderosos de ambos grupos, jóvenes que no temían a tomar posición a refutar, a interrogar y a sugerirse entre ellos como pudieron haberlo hecho mejor. PERCEPCIÓN

Cuando planteamos los interrogantes que traíamos preparados, los estudiantes respondían activamente, era como si fuesen otros, se mostraban fortalecidos, seguros, su mirada era fija y nos miraban a los ojos expresando seguridad en cada uno de sus argumentos, trayendo a colación lo puesto en práctica durante las diferentes sesiones, es más relacionaron sus respuestas con la cotidianidad. PERCEPCIÓN

Pero la impresión no termina allí, los chicos de ambos grupos nos aconsejaron acerca de lo que debíamos agregar a la secuencia para una próxima implementación y cómo dar a conocer el tema a otros estudiantes, yo no paraba de preguntarme a mí misma ¿qué hemos hecho para que estos chicos hoy actúen de esta manera? AUTOCUESTIONAMIENTOS

Pensé que ya lo había visto todo cuando la estudiante Rosaura nos dijo “seño ya ustedes nos consultaron acerca de cómo fue nuestra experiencia con la sd, ahora quisiera realizarles una pregunta”, claro, respondimos, pero jamás imaginamos una pregunta como esta “¿cuál fue la sesión o las sesiones más difícil de planear para ustedes?” Para responder esa pregunta tuve que armarme de valor, pero sobre todo autocuestionarme, era una pregunta muy difícil para mí,

porque debía reconocer ante ellos mis aspectos por potenciar académicamente, algo a lo que normalmente no estaba acostumbrado a hacerlo frente a ellos. **AUTOEVALUACIÓN**

No fue fácil para mí responder ,me costó iniciar pero poco a poco empecé a despojarme de esa imagen de la seño perfecta para contarle mi experiencia con las sesiones correspondientes a la superestructura, pues tuve que leer mucho acerca del tema para comprenderlo, ya que no estaba acostumbrada a trabajarlo de forma tan rigurosa, también les conté acerca de mis momentos de desánimos, desaciertos, desespero ,alegrías, felicidad y orgullo de haberlo logrado, ellos escuchaban en silencio, era como si les estuviera revelando un gran secreto, sentí que en ese momento hubo una gran empatía entre nosotros , es como si implícitamente hubiéramos hecho un acuerdo de seguir aprendiendo juntos, entendiendo que no somos perfectos , que los aciertos y desaciertos harán parte de nuestro permanente proceso de transformación personal , académica y profesional. **AUTOCUESTIONAMIENTO Y PERCEPCIÓN**

Después de tan maravillosa experiencia, nos despedimos, de regreso a nuestra escuela tenía la imagen de que los estudiantes que lleve al Paulo VI no eran los mismos que traía de regreso, eran otros, renovados, que habían conseguido una nueva ruta para construir conocimiento de la mano de su profesora. **PERCEPCIÓN**

Anexo 7. MUESTRA DIARIO DE CAMPO – DOCENTE 2: MARIA ANGELICA FERNANDEZ VIDAL

Fase de preparación

SESIÓN 1 - martes 29/08/17- clase 1- 1 hora

Se realizó en la biblioteca que previamente se decoró. Los estudiantes hacen el recorrido por toda la sala. Algunos se sientan en la mesa y solo ven los impresos que están en ella. Se les invita

a caminar y observar todo, caminan, conversan entre ellos, hablan mucho al tiempo en voz alta. (...) ¿Qué impresión se llevaron al entrar? Nos impresionamos al ver todas las imágenes pegadas. Una estudiante dijo “Será porque estamos en el tema de la publicidad es que está el salón así. Otra estudiante comentó, yo confundí no sabía si era la biblioteca estaba así o la habían decorado para esta clase.

¿Creen que fue necesario leer? Si claro. ¿Por qué? Para saber la información, para saber de que se trata cada imagen dijo otra estudiante. ¿Lees todo lo que encuentras? (...) Varios respondieron de uno en uno, futbol, anorexia, planes de minutos, Frutiño, Dadie Jankie. Mientras se realizan estas preguntas algunos estudiantes se entretuvieron hablando entre ellos. Se les pregunta sobre lo que se está hablando a uno de ellos y no saben que responder. Se les hace caer en cuenta de la necesidad de prestar atención ya que la idea es que todos participen por lo que deben estar atento. Algunos siguen, mientras se dialoga, leyendo los textos que están en las mesas (periódico, revista, plegables).

(...) Algunos explican que invade porque está todas partes. Luego, se indaga por el término “persuadir”, en general, no saben que significa. Después de reorientarlos en el término tomando como referente la publicidad se les lleva a analizar ¿cómo percibe la publicidad? se hace notar la pregunta ¿me persuade? Algunos explican que uno mismo se está preguntando si eso lo envuelve. (Es el término más cercano que identifican para explicar el sentido de persuadir. Les explico que para llevar a cabo estas actividades se hace necesario establecer unos acuerdos y compromisos, que vamos a llamar contrato didáctico. Se explica cómo se realiza; forman equipos en lo que cada quien elegirá un rol y entre todo propondrán, cada grupo, tres acuerdos.

Miércoles 30/08/17 – clase 2-2 horas

Al iniciar se recuerda la actividad anterior y que habíamos quedado en el trabajo en grupo. Les pido que conformen los grupos y les entrego la ficha con los roles para que decidan entre ellos cual asume cada uno. Explico lo que van hacer a todo el grupo. Pero al momento de iniciar con la actividad observo que solo uno trabaja. Entonces, decido pasar por todos los grupos y explicarles de manera individual. En la medida que les fui explicando grupo por grupo noté que fueron comprendiendo porque avanzaron. Hubo un grupo que escribió en el cartel, los roles que se les entregó.

En el grupo de Daniela, solo ella trabajo. Los demás se movían por todo el salón, algunos se quejaban que otros compañeros se estaban copiando sus ideas. Al momento de socializar, un grupo no quiso pasar. Ninguno de los integrantes quería hacer la socialización pese a los roles. Este fue el mismo que estaba desenfocado en la actividad al iniciar. Se les pasó el tiempo y no alcanzaron a realizar la cartelera a pesar de todo el tiempo que por encima de lo estipulado se les dio; se observó que los acuerdos estaban repetidos en varias carteleras. Ante la oportunidad de opinar sobre los trabajos de los compañeros todos quedaron en silencio, no hicieron aportes.

Fases de desarrollo

SESIÓN 4 - jueves 5/10/17- clase 1- 2 horas

Todos los estudiantes participan activamente. Los vi bastante motivados y concentrados en esta actividad. Esto me hizo sentir muy bien. Pues, cuando se preparan estas actividades uno espera que los estudiantes respondan como lo ha pensado. Se llevaron más tiempo del planeado por el pegado de las fichas. Debí prever que para agilizar este ejercicio era necesario llevar más material, pegante en este caso.

Les indico que además de armarlo van a analizarlo respondiendo algunas preguntas. Todos se integran para armar el rompecabezas, pero cuando llega el momento de responderlas ya no se observa el mismo entusiasmo. Algunos no quieren participar (especialmente el grupo 7 donde esta Jorge y Neil a quienes con mucha frecuencia les llamo la atención)

Se termina la hora de clases y no se alcanzan a desarrollar las preguntas. Los estudiantes dicen que quieren continuar con la actividad, y que pida la siguiente hora. La docente me sede el espacio. Esto me sorprendió pues, nunca lo habían hecho. Siempre soy yo la que propongo pedir horas a algún docente. Les dije que tendrían algo difícil porque no querían ir a la clase con ella. Algunos respondieron que no. Mientras fui a hablar con la docente de matemáticas volvieron la clase un recreo. Al encontrarlos así, me arrepentí de momento. Creí que perdería el tiempo. Pero ante mi llamado respondieron y todos los grupos volvieron a la actividad.

Mientras cada grupo socializa las preguntas, me cuesta mucho lograr que atiendan todos la participación de sus compañeros. Con mucha frecuencia tengo que solicitarles que se callen. Decido callarme y parece que es lo único que funciona. Algunos compañeros en tono alto mandan a callar a los otros cuando ven que dejo de hablar. Me he acercado en varias oportunidades al grupo cuando están en clases con otros docentes y siempre están en silencio y rectos en sus puestos; nadie habla, ni interrumpe, ni se distraen con sus compañeros. Me pregunto, ¿por qué conmigo no son así? siento que me esfuerzo demasiado, trato de llamarles la atención y no puedo. Esto me aflige y me hace pensar en qué es lo que hacen ellos que yo no logro.

Analizando esto, y buscando la razón, pienso que debe ser por la metodología que generalmente usan los docentes como el copiado o desarrollo de talleres escritos e individuales que no dan oportunidad a los estudiantes de hablar, interactuar entre ellos y expresar sus ideas. Creo que se

sienten libres cuando están conmigo y se expresan sin represalias como si les impusieran un castigo del silencio y cuando se les levanta no quieren parar de hablar y entretenerse hablando con los compañeros.

Aun así, siento que debo ser capaz de controlarlos y hacerme escuchar sin tanto esfuerzo.

Todos presentaron su análisis del afiche. Pero, sentí que no logré lo que me había propuesto y era que entre ellos se retroalimentaran. Cuando les pedí que comentaran sobre cada presentación todo les parecía bien. Y en efecto, hubo errores de los que no se percataron quizás porque realmente no estaban atentos. Creo que la falla estuvo en que cada grupo solo conocía su texto. Para mejorar esta parte se debe iniciar con la presentación del afiche no solo mostrándolo sino leyéndolo para ubicarlos en el tema de cada texto y así habrían estado mas conectados con las respuestas que los compañeros daban y se les habría facilitado dar una opinión, aceptar o refutar las ideas de los compañeros.

En esta exploración de saberes previos noté que los estudiantes en general, reconocen la situación de comunicación. Algunos grupos presentaron dificultad para identificar el enunciador, la intención y el destinatario. Está claro que mi propósito es ver la incidencia de las actividades en el grupo, pero el tiempo es una fuerte limitante, sobre todo en estos días en que las horas se han modificado debido al campeonato de futbol que se lleva a cabo en la institución. Por otra parte, está el inconveniente de tener que ausentarme por algunos días debido a las capacitaciones que recibo como tutora.

Viernes 6/10/17- clase 2 - 2 horas

Este día no tengo clase con ellos, pero solicito todo el tiempo posible a mis compañeros. Esto también es una desventaja pues, los estudiantes no se sienten comprometidos si no les toca clase

conmigo. En esta oportunidad trabajamos en la identificación del enunciador. Los estudiantes respondieron asertivamente en su mayoría. Cada grupo participo en los 8 afiches identificando el enunciador de cada uno. No obstante, hubo desaciertos de por lo menos un enunciador de los 8 que correspondían escribir a cada grupo. Al momento de argumentar cada quien sus respuestas, pude evidenciar que estaban convencidos de lo que habían escrito y que no lo hicieron solo por llenar espacios o copiarse de lo que otros escribían.

Me satisface que con esta actividad si se haya logrado el propósito de la coevaluación y realimentación entre los grupos. Aunque, hay detalles que mejorar en los estudiantes en cuanto a lo que implica ser evaluado por el compañero ya que algunos no aceptan las correcciones que se hacen y discuten de tal forma que se agreden con el tono y la forma de hacer notar los errores. Intervine en este momento para recordar las normas como, saber escuchar al otro, respetar sus opiniones y razonar sobre ellas, aunque no estemos de acuerdo. Me motivó verlos tan convencidos de sus ideas e interesados en defenderlas, Pero, no sabía qué hacer para detener la algarabía que se volvió en ese momento la clase, cuando los grupos 6 y 1 se afanaban por convencer el uno al otro de que tenía la razón. Lo único que los calmó fue el que yo le diera la razón a quienes la tenían. Percibo que la fuente del error es que a veces tendemos a responder mas desde lo que creemos o conocemos del contexto que basándonos en el propio texto y eso fue lo que sucedió con los grupos que se equivocaron al escribir el enunciador.

Al terminar esta actividad, por primera vez, los felicité y les expresé mi agrado por su disposición y motivación frente a la clase. Sin embargo, aproveché para dialogar con ellos sobre lo sucedido. Les aclaré que la forma en que algunos habían defendido sus posturas no era la más apropiada, que el hecho de defender las ideas no implica atacarse, gritarse y faltarse el respeto. Les aclaro que no siempre tenemos que estar de acuerdo en todo pero que hay que respetar la

postura de los demás, aunque no tengan la razón. Además, debemos aceptar cuando nos corrigen, escuchar las razones que nos están dando y analizarlas. Todos escucharon atentos, pero no comentaron al respecto.

Veo que fue muy beneficioso para los estudiantes profundizar en el tema analizando las características del enunciador y llevarlos a asumir los roles de los enunciadores identificados lo que además les permitió conocerlos a través de la consulta para poder explicar a sus compañeros quienes eran y que función cumplían a través de una entrevista (CONCOR TV, UNICEF, CEPAM, entre otros). Cuando los estudiantes estaban haciendo la entrevista, tocaron el timbre para la salida que estaba programada para las 9:30. Les pedí que se quedaran hasta las 10 (era lo que había acordado con la coordinadora) pero esto no me funcionó. Trate de detenerlos parándome en la puerta exigiéndole me dieran cuenta de la entrevista realizada o de lo contrario no podrían salir. Así que, obligados muchos por el interés de irse hicieron la actividad, aunque no como lo esperaba. Pero en ese momento debía aceptar mi derrota y que no me servía de nada tenerlos a la fuerza. Por un momento hasta temí que no quisieran seguir recibiendo mis clases. Me sentí mal porque no considero justo tener que forzar a los estudiantes a cumplir una norma o respetar un acuerdo ya establecido con ellos y la coordinadora. Y peor aún, a recibir lo que no será solo mi beneficio por deber aplicar una secuencia, sino lo que puede beneficiarles en sus aprendizajes. Antes de irse aproveche para dialogar con algunos estudiantes sobre su comportamiento convencida de hacerlos reflexionar sobre ello y cambiaran de actitud y fue como si hubiese hablado con la pared.

Lunes 9/10/2017- clase 3- 1 hora

Se inicia la clase recordando la actividad del viernes: entrevista a los compañeros que asumían dentro de cada grupo el rol de enunciadores de los afiches que armaron el jueves (...) El

propósito de esta clase era realizar el cierre de la sesión 4 pero los estudiantes no respondieron a la actividad. Pese a las explicaciones y los diversos organizadores que les mostré ni uno solo de los estudiantes se motivó a hacerlo. Era evidente que por primera vez escuchaban ese nombre y no consideré oportuno dedicarle tiempo a ese tema que me desviaba del verdadero propósito de la sesión y que seguramente me implicaría disponer de un tiempo con el que no contaba por todas las circunstancias que día a día me iban impidiendo avanzar. Así que, solo recordamos las características que desde un afiche se podrían inferir de su enunciador.

SESION 7 y 8 - jueves 2/11/17- clase 1- 1 hora

Me sorprendí mucho cuando varios estudiantes al entrar al salón me dijeron que me habían extrañado, que les hacía falta y que habían estado muy aburridos en la clase (estuve en capacitación 3 días). Se exploró saberes sobre los textos continuos y discontinuos. Se notó un desconocimiento general de estos términos. Algunos dieron idea de los textos continuos, que están organizados en párrafos, estrofas y tienen un significado importante. Les pregunté, ¿entonces los discontinuos no son importantes? Respondieron que están organizados por versos e imágenes y que también tiene un significado importante (...) Les fui mostrando diversos textos en los dos formatos y los iban clasificando(...) Pocos identificaron el afiche como texto discontinuo después de explicarles que los argumentativos se presentaban en los dos formatos. Tampoco reconocieron ninguno continuo.

Viernes 3/11/17-clase 2- 2 horas

(...) Posteriormente realizan lectura de un afiche y un artículo de opinión sobre el mismo tema (el aborto) sobre los que se identifican sus semejanzas y diferencias. Esta actividad se desarrolló con los tres momentos de la lectura lo que, a mi parecer, fue de gran beneficio para que los

estudiantes reconocieran y distinguieran un texto argumentativo continuo de uno discontinuo a pesar de su similar propósito comunicativo.

Me produjo mucha satisfacción la motivación que noté en los estudiantes durante la actividad de prelectura en la que a partir de la imagen de un afiche propusieron la tesis y los argumentos.

Inicialmente, esta actividad no estaba planeada. No obstante, durante la preparación de la sesión consideré oportuno incluirla.

Antes de iniciar con esta clase charlé con los estudiantes sobre su comportamiento en la clase sobre todo, cuando el espacio es cedido por otros docentes. Creo que esto les hace pensar que pueden hacer lo que quieren. Al iniciar me sentí muy molesta porque ante la solicitud de acercaran más (estábamos en el auditorio lo que no favorece el manejo de mi voz) se quedaron en sus puestos como si no hubiese hablado con ellos. A uno le da la impresión de que les da temor acercarse tanto al docente, pero lo hacen cuando y para lo que les conviene sin que se lo pidan. Me impacienta demasiado llamarles la atención y no obtener respuesta positiva de ellos. Por espacios de tiempos se calman y trabajan, pero llega un momento en que parece que les dieran cuerda. Se paran de sus puestos a molestar, y hacen cualquier cosa fuera de lo que yo dentro de la clase esperaba, como tomarse fotos, jugar con la pirinola. Les digo que me están haciendo bullying y se sorprenden. Creo que para ellos es lo mas de normal lo que están haciendo Realmente no les importa si es o no el lugar y el momento para eso o lo hacen intencionalmente

A veces creo que eso es lo que les entusiasma de trabajar conmigo y sentirse aburridos con otros.

La rigidez que los compañeros manejan la disciplina y la forma de tratarlos. De hecho, les digo que parece que les gusta que los traten mal. Me ponen quejas de como los tratan algunos profesores y yo pudiera pensar que si no los trato así de mal debieran portarse mejor conmigo,

pero sucede lo contrario. Entonces, caigo en la rutina del regaño. Y he aquí el dilema, ¿qué es lo que me preocupa más? ¿mantener el orden y la disciplina o que ellos respondan a las actividades que realizo? En todo caso, mi concepción de que lo segundo se logra con lo primero me hunde en una constante preocupación y afán de encontrar las estrategias para mejorar el comportamiento de los estudiantes.

Para iniciar esta clase me tocó buscarlos por todo el patio. Algunos no querían entrar. Uno me dijo, “sáqueme de ese proyecto, no quiero seguir” Sentí un fuerte deseo de responderle, ¿quién te está obligando? Pero me contuve, no le contesté nada. Al entrar al auditorio otros me dijeron que necesitaban el tiempo para realizar una actividad de sociales. Creo que piensan que me están haciendo un favor y no tienen la obligación de entrar a mi clase.

Cuando les pregunté por los textos continuos y discontinuos tratados el día anterior evidencí en sus respuestas que podían diferenciar el uno del otro. Y al hacer la lectura de algunos de los textos elaborados por ellos me agradó ver que habían estado atentos. Lograron identificar y corregir algunos errores en la construcción de estos como repetición de la información y uso reiterativo de algunos términos.

Martes 7/11/17- clase 3- 1 hora

Para ir a esta clase leí mucho sobre estrategias para mejorar la disciplina. Sentí una gran tranquilidad al desarrollarla. Me funcionó muy bien lo que consulté y puse en práctica (hacer silencio cuando ellos hablen, ser paciente, no mostrar enojo, evitar el regaño, ubicarlos en círculo). Algunas cosas ya las sabía, pero las circunstancias no me favorecen como para el caso de cambiar la posición de los pupitres. Esto me implica quitar tiempo a la hora mía o de la compañera al iniciar y al terminar y tampoco lo considero favorable. Pues, ya robo tiempo con el hecho de irme de mi lugar de trabajo a dar la clase puesto que no es posible desde mi rol y la

institución donde laboro. Por esta misma razón, no tengo salón. He pedido unos estudiantes prestados y tengo que adaptarme a las condiciones de la dueña del aula y de todos a los que recurro en diferentes momentos por lo que tampoco tengo estabilidad. Me ha tocado en diversos espacios, hasta al aire libre con tal de no perder oportunidad para realizar mis clases. Noto que a los estudiantes no les disgusta del todo cambiarse de lugar con mucha frecuencia para la misma asignatura. Lo normal en la institución es el cambio para cada área ya que son los docentes los que tienen aula y los estudiantes van a donde les toque. Este ejercicio dilata también mucho tiempo en la clase.

Aparentemente todos están atentos, pero cuando se pregunta responden los mismos de siempre. Se cambia la organización de los pupitres, pero siguen ubicándose cerca de los mismos los que siempre molestan.

Tratamos de identificar la tesis en el texto, pero sigue habiendo dificultad para ello como ya en el texto antes analizado se encontraba en el primer párrafo piensan que siempre va a estar allí y no se detienen a analizarlo si realmente la contiene. Se les pregunta que entienden por tesis. Solo una estudiante responde que es lo que se quiere demostrar o defender. Explico de nuevo el concepto. En general identifican que son los argumentos y en que se puede apoyar el autor para demostrar su tesis, donde puede consultar sobre el tema.

Al preguntarles con que argumentos sustentaba el autor del texto leído su tesis no se basaban en este, sino que argumentaban desde sus saberes, desde su posición personal. Les expliqué que estaba bien que expresaran su punto de vista frente al del autor pero que en el momento lo que se les pedía era según el texto que leyeron. El tema es muy cercano a su realidad y por ello pienso que se les facilita y se motivan a expresar sus opiniones (modelos represivos que usan los padres

ante el embarazo de adolescentes). En definitiva, no identificaron los argumentos del autor del texto.

Miércoles 8/11/17- clase 4- 1 hora

Los estudiantes muestran avances al identificar la situación de comunicación del artículo leído. Ellos participan activamente en un debate sobre el tema del aborto sus consecuencias y solución. Asumen una posición crítica y expresan sus ideas, mostrando en general, desacuerdo frente al aborto. Me satisface ver que son capaces de argumentar y defender su posición frente a este tema. Aunque, muy desde sus saberes haciendo falta lectura sobre el mismo pese a la indicación previa al debate de consultar sobre él.

Jueves 9/11/2017- clase 5- media hora

Al retomar todo lo visto en la sesión para el cierre observo que la mayoría identifican textos argumentativos en los formatos vistos y sus elementos básicos como la tesis y los argumentos. Además, reconocen el debate como una forma de dar a conocer su punto de vista y defenderlo. En esta oportunidad lo pudieron hacer de una forma más respetuosa

SESION 11 -jueves 16/11/17-clase 1- 1 hora

Logro conseguir una hora después de recreo para iniciar con la sesión. No obstante, como no es nada extraño que en esta institución no toquen el timbre a la hora indicada, transcurrieron 20 minutos para que esto sucediera y los estudiantes llegaron tarde a la clase. Ellos saben a qué hora inicia, pero como no habían tocado se justifican con eso. Algunos estudiantes no entran a clase. Otros llegan después de los 20 minutos. Algunos justifican su llegada a esa hora. Me siento molesta pero no les digo nada. Solo los escucho y les permito pasar.

Inicio la actividad, pero algunos se comportan como si continuaran en recreo. La verdad, en ese momento ignoro esto para no caer en el llamado de atención que dilata mas el tiempo. Parece que ese fuera el propósito de algunos de ellos y me propongo no darles el gusto. Solo les pido muy calmada que escuchen. La situación de sus vidas cotidianas con que se inicia la actividad invita a muchos a interesarse en expresar como es en sus casos mientras que otros, no quiere expresarlo.

En general desde sus saberes previos los estudiantes logran identificar los diversos tonos expresivos que podemos utilizar en la vida cotidiana de acuerdo al propósito comunicativo que tengamos (apreciación, petición, duda mandato, deseo, mandato, prohibición) y además,(...) Este ejercicio y el de darles una frase para expresarla en diferentes tonos fueron muy útiles para que ellos reconocieran la importancia del uso adecuado de los signos y que el tono predominante en las campañas institucionales es la prohibición o mandato. En muy pocos estudiantes se observa dificultad para reconocer la función de los signos y su relación con el tono que se quiere expresar dado que tienen conceptos muy limitados sobre estos, por ejemplo, que el signo de admiración solo se usa para exclamar o expresar sorpresa.

No me agradó para nada trabajar a esa hora con ellos. Es la primera vez que lo hago por ello no lograba imaginar cómo sería esta clase. Si pudiera escoger no volvería con ellos a esta hora. Pero, dadas las circunstancias no me puedo dar ese lujo. Debo aprovechar al máximo el mínimo tiempo que me concedan os compañeros. Es uno de los momentos en que he sentido el gran deseo de terminar con esto. Con ellos todo funciona bajo presión con las notas, pero no puedo caer en lo mismo. Como saben que es una participación voluntaria en un proyecto cuya finalidad no es obtener las notas del período le restan importancia.

Lunes 20/11/17 clase 2- 1 hora

Para el desarrollo de esta sesión se presenta a los estudiantes dos afiches para u identifiquen las semejanzas y diferencias en cuanto al tono expresivo. En primer lugar, se les pide leer individual y silenciosamente el afiche del Pre-test e identificar en él cuales son las palabras que indican la acción en cada enunciado y qué expresan. Veo que sin ninguna dificultad los estudiantes identifican los verbos a partir de lo cual se les explica que son marcas de modalización llamadas, en este caso, deónticos que en los afiches indican obligación o prohibición (...)

Martes 21/11/2017- clase 3- 1 hora

Se realizó la actividad grupal: elaborar un texto instructivo. A la compañera le pareció resultaría interesante esta actividad en la secuencia teniendo en cuenta que ella ya había trabajado este tema con sus estudiantes. Mientras que, en mi caso, no fue pertinente esta actividad. Por ello, me sentí incomoda. sabía que no habían trabajado nunca este texto. Así, el efecto fue todo lo contrario. Pese a las explicaciones no les era fácil. Además, hay que tener en cuenta que al producir un texto se cumplen unas etapas y en la de planeación, de acuerdo con su propósito comunicativo, son ellos mismos quienes deciden qué tipo de texto escribir. Sin embargo, no les dimos esa oportunidad, les dijimos qué iban a escribir. Pudimos, más bien, cuestionar en ellos la forma de comunicar esa idea, que propusieran como lograr su propósito, desde qué tipo de texto y entonces sí, orientarlos según la necesidad al texto que queríamos lograr.

Observé muy poco interés por parte de ellos para realizar la actividad. Tendría que haber dedicado un buen tiempo de esta sesión para enseñar esta tipología. De repente, no podría obtener con ellos el resultado deseado si apenas escuchan sobre este texto. La intención era que los estudiantes a través de un texto instructivo explicaran paso a paso, según lo aprendido durante todas las sesiones, los criterios y elementos a tener en cuenta para elaborar un afiche.

Fase de evaluación

Sesión 13- Cierre - martes 28/11/17 - 2 horas- Actividad 1

Tenía muchas expectativas con esta actividad. Así como logré que asistieran a la prueba pensé que tendrían la disposición para darle feliz término a la secuencia. Creo que dichas expectativas fueron muy altas y por eso sufrí tal desengaño. Para mí, en medio de todo, fue lo más desconcertante de todo el trabajo realizado. No podía comprender la actitud de los estudiantes. Pese a que asistieron a mi llamado, no quisieron participar de la actividad de socialización con los estudiantes de mi compañera como lo habíamos planeado.

El propósito era que compartieran sus experiencias de aprendizajes durante la implementación de la secuencia y verificar el logro de los objetivos propuestos de una manera más amplia trascendiendo los espacios del aula y los actores que tradicionalmente participan en ella.

Además, del proceso continuo y presente en todas las sesiones. Yo moría de la pena más que del desánimo cuando los estudiantes de la José Agustín entraron a la biblioteca y mis estudiantes no llegaban. Tuve que dejar a los invitados y salir a buscarlos en todo el colegio. Una misión bastante difícil porque si no había interés de parte de ellos el intento era fallido. No podía cogerlos de la mano ni obligarlos. Se escondieron. Algunos corrieron. Esto me pareció de lo más absurdo. Una grosería de parte de ellos. Pude persuadir a algunos. Muy pocos, por cierto. Otros, Justificaron no hacerlo por pena. Creo, más bien, que por temor de compartir con estudiantes de otra institución. Era de comprenderse. Primera vez que se les exponía a algo así desde las actividades académicas. En todo caso, me sentí agradecida con los que tuvieron a bien compartir el momento, aunque poco participaron. Fueron más espectadores que participantes. Los que siempre participaron más en el aula asumieron liderazgo. Prácticamente haciendo todo por sus compañeros. La idea era que todos, por lo menos los que decidieron entrar, participaran, pero

aun así tuvieron pena. Muy contrario de los estudiantes de mi compañera que mostraron más disposición e interés en la actividad con el hecho de asistir todos (...)

Finalmente, no con la satisfacción que esperaba tener, se logró el propósito. Lo que más me llamó la atención, porque no lo esperaba, fue la iniciativa de algunos estudiantes en que no solo ellos expresaran su experiencia sino también nosotras las docentes por lo que nos hicieron algunas preguntas que, de manera muy sensata, y algo nerviosa, procedí a responder. Considero, esto sí que fue una verdadera ruptura, fui preparada para evaluarlos a ellos y no para que ellos lo hicieran conmigo. Expresar a los estudiantes lo experimentado durante la implementación de la secuencia didáctica, respondiendo, por ejemplo, ¿cuál fue la sesión más difícil de planear para ustedes? me hizo sentir extraña, pues no es fácil reconocer tus desaciertos ante los estudiantes cuando la imagen que tienen de ti es que sabes todo y no puedes equivocarte.

| | | | |
|-----------------|------------|---------------------|----------------|
| DESCRIPCION | ADAPTACION | AUTOCUESTIONAMIENTO | AUTOEVALUACION |
| AUTORREGULACION | RUPTURAS | CONTINUIDADES | AUTOPERCEPCION |
| | | | PERCEPCION |

Anexo 7. Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

En este consentimiento informado ustedes declaran por escrito su libre voluntad de permitir la participación de los estudiantes que a continuación se relacionan con su respectiva identificación, luego de comprender en qué consiste la investigación “Implementación de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, que tiene como temática la comprensión de textos argumentativos tipo afiche publicitario, con estudiantes de 8 grado de la Institución Educativa Paulo VI de Barrancas, La Guajira” adelantada por la Línea de Profundización en Didáctica del Lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Objetivo de la Investigación: Determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la comprensión de textos argumentativos publicitarios tipo afiche, en los estudiantes de grado octavo de EBS de las I.E José Agustín Solano y Paulo VI del municipio de Barrancas, La Guajira y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje.

Justificación de la Investigación: El presente proyecto surge, entonces, en respuesta a la necesidad de fortalecer la comprensión de textos escritos en los estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa Paulo VI, sede principal, para lo cual se utilizará una secuencia didáctica con enfoque comunicativo como estrategia pedagógica en la que el estudiante, con base en unas técnicas previas y con base en su contexto y su realidad, analizará de manera

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

TESTIGO:

NOMBRE

FIRMA